

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER I INLÄRARSPRÅKET

Pro gradu - avhandling
Institutionen för nordiska språk
vid Jyväskylä universitet
Sommaren 2000

Sanna-Mari Ylönen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare	Ylönen Sanna-Mari
Titel	Kommunikationsstrategier i inlärarespråket
Ämne	kommunikationsstrategier
	Typ av avhandling Pro gradu
Avhandlingen färdig höstterminen 2000	Antalet sidor 61
<p>Sammandrag</p> <p>Inlärarespråket är inlärares egen variant av målspråket, språk mellan L1 och L2. När man talar spontant på ett främmande språk så kan det bli så att talarens språkliga förmåga inte alls räcker till för det innehåll som man skulle vilja förmedla. Strategier som man använder för att klara sig på sådana situationer kallas för kommunikationsstrategier. Syftet med detta arbete är att presentera kommunikationsstrategier; svara på frågan vad de är. Avhandlingens huvudvikte ligger vid jämförelse av tre olika forskares (Corder, Tarone och Faerch&Kasper) typologier och resultat.</p> <p>Strategier kan å ena sidan ses som verktyg i samspel mellan talare och lyssnare; kommunikativa problem kan lösas tillsammans. Å andra sidan kan strategier ses som medvetna där talaren själv löser sina verbala problem. Alla tre forskare indelar kommunikationsstrategier i två huvudkategorier. Undvikandestrategier leder till undvikande av ett kommunikationsproblem. I risktagningsstrategier, i sin tur, utvidgar talaren sin kommunikativa repertoar och tar risken att inte lyckas men vågar ändå försöka.</p> <p>Jag avlyssnade ett fyra timmars fragment av samtalskurser på universitetsnivå och indelade mitt material i sex olika kategorier. Mest uppseendeväckande i mina resultat var att deltagarna i så stort sett lånade ord från modersmålet och att de nästan alltid vände sig till läraren i de fall de inte behärskade svenska tillräckligt. Undvikandestrategiernas andel var ytterst liten. Inlärares hade goda språkkunskaper i svenska så de kunde planera sitt språk på förhand och behövde inte reducera sitt språk. Skälet till att inlärares så mycket tog till modersmålet kan vara det inlärares och läraren hade samma modersmål. Inlärares hade därmed inte faran att kommunikationen inte skulle fortsätta även om de använde sitt modersmål.</p>	
Uppslagsord	kommunikationsstrategier, inlärarespråket
Bibliotek/Förvaringsplats	Aallon kirjasto
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1. INLEDNING	1
2. SPRÅKINLÄRNING	3
2.1 Språkinläringens gåtor	3
2.2 Inlärarspråket	4
2.2.1 Typiska drag i inlärarspråket	4
2.2.2 Historisk bakgrund och definitioner	5
2.2.3 Selinker	6
2.2.4 Corder	7
2.3 Tre sätt att analysera inlärarspråket	8
2.3.1 Kontrastiv analys	8
2.3.2 Felanalys	9
2.3.3 Performansanalys och kommunikativ kompetens	12
3. KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER	13
3.1 Forskning kring kommunikationsstrategier	14
3.1.1 Interaktionell definition	15
3.1.2 Psykolingvistisk definition	17
3.1.3 Interaktionell versus psykolingvistisk	17
3.2 Kommunikationsstrategiernas bas enligt Corder, Tarone och Faerch & Kasper	18
3.3 Kommunikationsstrategiernas problemorientering och medvetenhet	20
3.4 Framtids- och slutreflektioner	22
4. TRE TYPOLOGIER OCH TRE FORSKARE	24
4.1 Corder	24
4.1.1 Anpassnings- och resursutvidgande strategier	25
4.1.2 Diskussion	26
4.2 Tarone	27
4.2.1 Skillnaden mellan kommunikations-, produktions- och inlärningsstrategier	28
4.2.2 Tarones klassifikation	30
4.2.2.1 Undvikande	31
4.2.2.2 Parafrasering	31
4.2.2.3 Transfer	32
4.2.3 Diskussion	33
4.3 Faerch & Kasper	34

4.3.1 Reduktionsstrategier	35
4.3.1.1 Formella reduktionsstrategier	36
4.3.1.1.1 Fonologisk och morfologisk reduktion	36
4.3.1.1.2 Syntaktisk och lexikalisk reduktion	37
4.3.1.2 Funktionella reduktionsstrategier	38
4.3.2 Genomförandestrategier	39
4.3.3 Diskussion	40
4.4 Sammanfattande diskussion	44
5. ANALYS AV MATERIALET	45
5.1 Kodväxling	46
5.1.1 Lån från modersmålet	46
5.1.2 Lån från andra språk	47
5.1.3 Lån och kooperativa strategier	48
5.2 Parafrasering	49
5.3 Omstruktureringar	51
5.4 Ordprägling och generalisering	51
5.5 Reduktionsstrategier	54
5.5.1 Undvikande av ämnet	54
5.5.2 Övergivande av ämnet	55
5.6 Icke-lingvistiska strategier	56
6. SAMMANFATTNING	57
LITTERATUR	

1. INLEDNING

...och sen kom vi till en plats där man kan köpa bensin...alltså till huoltoasema..ja, bensinmack heter den

Vi alla som har kommunicerat på ett främmande språk vet hur det känns att tala språk som man inte behärskar fullständigt. Vi vet hur det känns när man vill säga någonting men inte kommer ihåg de lämpligaste eller mest korrekta orden. Vi försöker kanske undvika de ord och strukturer vi inte behärskar. Vi kan också försöka beskriva saker och ting på något sätt, ta till modersmålet eller använda kroppsspråket. Alla de ovannämnda medlen används för att man skall uppnå ett visst syfte: kommunikation. *Kommunikationsstrategier* är ett gemensamt namn för de olika sätt talaren har i en kommunikationssituation. De är strategier som man använder för att man ska kunna klara sig på främmande språk och fortsätta kommunikationen och bli förstådd, trots brister i språkkunskaper.

Syftet med detta arbete är att presentera kommunikationsstrategiernas natur, svara på frågan vad de är. Jag kommer att visa de karakteristiska dragen som kommunikationsstrategier har och redogöra för hur kommunikationsstrategier, detta mångsidiga fenomen, definieras och behandlas av olika forskare. Jag lägger arbetets huvudvikt vid presentationen av kommunikationsstrategier och koncentrerar mig på tre olika forskares typologier och undersökningsresultat. Denna synvinkel ger mig möjligheten att jämföra forskarnas sätt att definiera och klassificera kommunikationsstrategier, alltså hitta gemensamma och skiljande drag när det gäller dessa forskare. Det är också intressant att se hurdana strategier jag hittar i mitt material.

Arbetet består av fyra delar. Först kommer jag att behandla *språkinläring* och placera användning av kommunikationsstrategier i språkinläring. Språkinlärarens språk och språkets utveckling anknyter till kommunikationsstrategier på det sättet att kommunikation ger språkinlärare möjligheten att testa sina språkkunskaper i verkliga talsituationer. Samtidigt hör han språket och kan lära sig ett och annat. Kommunikation möjliggör hypotestestning och -bildning. I själva verket är kommunikationsstrategier språkinläring - inläraren använder språket och försöker klara sig. Kommunikationsstrategiernas roll i språkinläringen är att ge språkinlärare och talare verktyg till en lyckad kommunikation, befrämja språkinläring och ge

språkinlärare en möjlighet att överträffa sina språkliga kunskaper. Kommunikationsstrategier är därmed tydliga, karakteristiska och typiska drag i inlärarspråket.

Efter inlärarspråket kommer jag att behandla kommunikationsstrategier som undersökningsmål och ge en översikt över kommunikationsstrategiernas huvudlinjer, historin och framtid. Tredje delen av arbetet presenterar tre forskare: Tarone (1977, 1980), Corder (1978) och Faerch & Kasper (1983a) och deras sätt att klassificera och behandla kommunikationsstrategier. Jag ska referera deras undersökningar och resultat och jämföra de typologier de har. Till slut kommer jag att göra en sammanfattning av de gemensamma och olikartade drag forskarnas undersökningar har. Skälen till att jag valde just dessa tre - Tarone, Corder och Faerch & Kasper - är många. Tarone anses vara en guru vars interaktionellt baserade undersökningar har fått många efterföljare. Corder gör en klar skillnad mellan de strategier inläraren använder för att uttrycka sig på målspråket och de strategier han använder för att lära sig språket. Faerch & Kasper i sin tur, betonar den psykolingvistiska aspekten och ser kommunikationsstrategier som inlärarens medvetna planer. Tarone, Corder och Faerch & Kasper ger värdefull och intressant information om kommunikationsstrategier och belyser dem på skilda, olika sätt. För att ska kunna få en helhetsbild om kommunikationsstrategier räcker det inte till att man betraktar bara en teori.

Fjärde och den sista delen av arbetet blir min egen analys av kommunikationsstrategier. Materialet består av inspelade samtalskurser på approbatur och cum laude-nivåer på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet år 1984. Jag har avlyssnat ett fyra timmars fragment av dessa samtalslektioner och transkriberat alla de fall där det enligt min mening är fråga om kommunikationsstrategier. Det är ytterst intressant att se hurdana kommunikationsstrategier det finns i mitt material och om jag hittar alla de strategier som de "tre stora" har.

2. SPRÅKINLÄRNING

Språkinläring är inte något entydligt begrepp. Det kan betyda barnets första tillägnande av sin omgivnings språk. Man kan begränsa sitt intresse till individens språkliga utveckling och till sist kan man med språkinläring avse den senare inläring av ytterligare språk. (Malmberg 1975: 15). När man talar om språkinläring måste man alltså skilja mellan första-, andra- och främmandespråksinläring. *Förstaspråksinläringen* gäller det första språket som barnet lär sig innan något annat språk har hunnit bli etablerat. *Andraspråksinläringen* sker när man lär sig språket i landet där det talas, t.ex. svenska i Sverige. *Främmandespråksinläringen* äger rum i ett land där språket inte används, t.ex. att lära sig japanska i Sverige. (Linnarud 1993: 9; Viberg 1987: 9). Det är de två sistnämnda fall jag kommer att behandla i denna avhandling men jag använder begreppet *språkinläring* för både andra- och främmandespråksinläringen. En *inlärare* är en person som lär sig något annat språk än modersmålet. Förstaspråksinläringen har relevans för språkinläring men de är dock annorlunda. När en inlärare lär sig ett språk använder han olika inlärningsstrategier. Individerna har olika stilar att lära sig: någon lär sig bättre genom att lyssna, någon annan genom att läsa och den tredje genom att prata. Faktorer som också påverkar inläringen är t.ex. ålder, inlärningskontext, personlighet, transfer från ett tidigare inlärt språk och motivation. (Viberg 1987: 9,12; Linnarud 1993: 9; se även Brown 1987).

2.1 Språkinläringens gåtor

Det är aldrig lätt att lära sig språk, trots att det finns individuella faktorer. I slutet av 1960-talet blev olika språkforskare intresserade av språkinlärarens språk och dess utveckling. Framför allt var man intresserad av hur man lär sig främmande språk, dvs. vad som sker när man försöker lära sig något annat språk än modersmålet. Många faktorer påverkar språkinläring, man kan t.ex. diskutera modersmålets roll och undervisningens effekt. Det finns tusentals böcker och undersökningar om ämnet men resultaten är ytterst kontroversiella. Det finns därmed inte bara en sanning när det gäller språkinläring: än har forskarna inte kommit med den stora språkinläringsteorin som skall lösa alla gåtor. Linnarud (1993: 54-55) påpekar att språkinläring är en medveten process att lära sig något och att det finns alltså inläringsteorier om hur inläringen egentligen går till - men det finns inte en heltäckande beskrivning. Kotsinas (1985: 14) noterar att man nuförtiden riktar ett speciellt intresse till s.k.

informella språkinläringen, dvs. den språkinläring som äger rum utan någon form av undervisning. Genom att studera det språk som produceras av inlärare får man en föreställning om på vilka punkter en inlärare främst behöver hjälp och stöd och på vilka punkter han lättare klarar sig själv. Å andra sidan borde man, enligt Kotsinas, få reda på själva inlärningsprocessen och naturlig inlärningsgång för att kunna utnyttja kunskap i formell undervisning.

2.2 Inlärarspråket

När man lär sig ett språk använder man språket på ett annorlunda sätt än de som talar samma språk som sitt modersmål. Enligt Viberg (1987) finns det speciella regler och drag i inlärnarnas yttranden. Dessa regler behöver inte ha någon direkt motsvarighet vare sig i *målspråket* (det språk som skall läras in, L2) eller i *källspråket* (inlärarens modersmål, L1). När inläraren lär sig ett språk innebär det att han producerar sådana uttryck som från källspråkets synvinkel är felbildade eller skiljer sig kraftigt från målspråket. Inlärarspråket är alltså inlärarens egen variant av målspråket, språk mellan L1 och L2. Det är från början starkt förenklade system av språkliga regler som språkinläraren bygger upp under språkinlärningsgång och som utvecklas mot allt större komplexitet i enlighet med målspråkets regler (Lindberg 1996: 208). Inlärarspråket kan sägas vara reducerat språk eftersom inläraren inte, åtminstone i början, har möjlighet att använda språket så korrekt och rikt som en infödd talare. Han kan ha svårigheter i uttal, grammatik och lexikon. (Viberg 1987: 6, 30, se också Corder 1981: 30). Det är just därför inläraren behöver kommunikationsstrategier när han försöker kommunicera och få budskapet fram, trots språkliga brister. Kommunikation spelar en stor roll i språkinläringen.

2.2.1 Typiska drag i inlärarspråket

Som sagt, finns det specifika drag som karakteriserar inlärarspråket. Inlärarspråket kan betraktas som ett särskilt system som följer bestämda regler och gemensamma drag, oberoende av modersmålet. Dessa drag, enligt Viberg (1987: 30), är förenkling, övergeneralisering, undvikande, helfraser och andra analyserade element, innovationer och kompensatoriska element, samt element från andra språk än målspråket. *Förenkling* innebär att man utelämnar vissa element i sina yttranden, t.ex. artiklar, pronomen, verbet *vara*, hjälpverb och prepositioner samt böjningsändelser. Ordförrådet kan också drabbas av förenklingen, dvs. att vanliga ord överanvänds eller att ett ord används i någon annan i den normala betydelsen.

Övergeneralisering betyder att någon regel används för mycket. Övergeneralisering kan uppfattas som en typ av förenkling, t.ex. vanliga böjningsformer överanvänds: **sovade*, **körade* i stället för *sov*, *körde*. Inläraren har lärt sig en allmän regel för att bilda preteritum av regelbundna verb - denna regel kommer att övergeneraliseras och tillämpas också på oregelbundna verb som tidigare producerats korrekt. Inläraren kan alltså göra fel på strukturer som han tidigare har använt korrekt. *Undvikande* av någon konstruktion eller något ord kan bero på inlärarens bristliga språkkunskaper, dvs. en inlärare som har goda kunskaper i L2 undviker inte vissa konstruktioner. *Helfrasinlärning* innebär att inläraren lär sig några uttryck som helhet utan att nödvändigtvis själv uppfatta vad de egentligen betyder. Genom att använda dessa helfraser på flytande sätt kan inläraren ge den uppfattning att han har goda kunskaper i språket. *Innovationer* och *kompensatoriska uttryck* är sådana drag i inlärarspråket som saknar en direkt motsvarighet både i käll- och målspråket. De kan vara parafraaser (omskrivningar) och lexikala nybildningar. *Element från andra språk* förekommer ofta i inlärarnas produktion. Ett ofunktionellt och vanligtvis omedvetet överförande av element från andra språk kallas transfer medan ett funktionellt utnyttjande av sådana element räknas som lån eller kodväxling. (Viberg 1987: 30-41). Det är intressant att notera här att många av de här typiska drag i inlärarspråket har samma namn och betydelse i kommunikationsstrategier (se s. 14 i detta arbete). Kotsinas (1985) konstaterar dock att termen inlärarspråket inte är en beteckning för ett bestämt språkligt system med fasta regler utan att den betecknar många, ganska olika språkssystem beroende på var i inlärningsprocessen inläraren för tillfället befinner sig. (Kotsinas 1985: 14).

2.2.2 Historisk bakgrund och definitioner

Corder (1967,1971), Nemser (1971) och Selinker (1972) anses vara föregångarna inom inlärarspråksstudier. De ser inläraren som aktiv deltagare i inlärningsprocessen som bildar sitt eget språkligt system som, i sin tur, håller på att utvecklas hela tiden. Inläraren kollar på det inlärdas språkets struktur och på det sättet närmar sig målspråket. Inlärarspråket är ett självständigt, lingvistiskt system som inte går att jämföras med vare sig källspråkets eller målspråkets standard. (Ellis 1985: 47-51; Long & Sato 1984: 255-256).

Selinker utvecklade teorin om språkinlärarens språk i sin artikel *Interlanguage* för att syfta på ett lingvistiskt system som en vuxen inlärare använder när han försöker uttrycka sig han håller på att lära eller har redan lärt sig. Selinker såg språkinläringen som ett *kontinuum* i vilket

varje individ går framåt i egen takt och bildar hypoteser om målspråket. Selinker påpekar att progressionen längs detta kontinuum beror å ena sidan på graden av modersmålet och å andra sidan påverkar allmänna inlärningsstrategier hur långt man kommer på vägen mot målet. Selinker anser tydligt att språkinläraren har ett separat lingvistiskt system. Till detta system gav han namnet *inlärarspråket* (interlanguage), språk på väg mellan källspråket och målspråket. (Selinker 1972: 210,214; Ellis 1994: 350-351). Detta system kallades för *idiosynkratiskt språk* och *transitional kompetens* av Corder (1971) och *approximativa system* av Nemser (1971). (Ellis 1985:47). Corder (1981: 66-67) påpekar dock att dessa termer inte är liktydiga. Inlärarspråket (interlanguage) betyder att inlärarspråket har systematiska drag från målspråket och från de alla andra inläraren kan men dessa drag kommer huvudsakligen från modersmålet. Inlärarspråket är därmed, enligt Corder, en blandning, ett mellanspråk medan *approximativa system*, i sin tur, betonar inlärarspråkets målinriktade utveckling mot målspråkets system. Enligt Corder framhäver hans egen term, *transitional kompetens* det att inläraren behärskar en viss mängd kunskaper som håller på att utvecklas hela tiden. Kotsinas (1985: 14) belyser termen inlärarspråket från den synvinkel att den inte används om det språk som produceras av en talare som endast gör små uttals- och formfel men i övrigt uttrycker sig obehindrat på det nya språket. Mot den bakgrunden hur Kotsinas definierar inlärarspråket kan man notera att kommunikationsstrategier spelar en stor roll när man kommunicerar på inlärarspråket. (se senare i detta arbete).

2.2.3 Selinker

Selinker (1972: 215-220) behandlar i sin kända artikel "Interlanguage" de fem centrala, kognitiva processer som påverkar språkinläring. Vad som gör denna artikel intressant är att Selinker nämner en av dessa processer till 1) *kommunikationsstrategier i andraspråk* ("strategies of second-language communication"). Han anser att kommunikationsstrategier är en typisk feltyp som uppkommer i spontana kommunikationssituationer där inlärarna försöker bilda sådana uttryck som är för svåra jämfört med deras språkkunskaper. I sådana situationer tycker inlärarna att det är viktigare att få budskapet fram än att tala grammatiskt rätt. De andra fyra processer i språkinläring heter, enligt Selinker, 2) *språklig transfer* ("language transfer") där modersmålet påverkar inläring av modersmålet, 3) *övningsbaserad transfer* ("transfer of training") där undervisningen påverkar inlärarspråket, 4) *strategier för andraspråksinläring* ("strategies of second language learning") där inläraren har en aktiv, strategisk roll i

språkinläringen. Den sista processen, 5) *övergeneralisering av målspråkets lingvistiska material* ("overgeneralization of target language rules and semantic features") betyder att inläraren drar alldeles för vittgående slutsatser t.ex. av grammatiska regler. Det är värd att notera att övergeneralisation betyder i kommunikationsstrategitypologier t.ex. det att inläraren överanvänder t.ex. något ord även om målspråket har många varianter att välja mellan.

Selinker skriver också i detta sammanhang om *fossilisering* ("fossilization"). Fossiliserat språk är språkliga strukturer i inlärarens språk som inte utvecklas i enlighet med målspråksnormen utan stelnar i en felaktigt form. Selinker anser att fossilisering beror på modersmålets inverkan och att största delen av inlärarna aldrig når sådan språklig kompetens på målspråket som på källspråket. (Selinker 1972: 220; Ellis 1990:52). Ellis (1994: 351) diskuterar Selinkers ovannämnda processer och påpekar att även om listan inte är fullständig så är den i alla fall det första försöket att presentera de mentala processer som styr språkinläring och inlärarspråket och att den gör en klar skillnad mellan kommunikationsstrategier och inlärningsstrategier. Denna distinktion finns också på Tarones, Corders och Faerch & Kaspers definitioner av kommunikationsstrategier. (se senare i detta arbete).

2.2.4 Corder

Corder (1967) hann före Selinker (1972) konstatera att inlärarna inte bara utgår från sitt modersmål utan också från en universal, inbyggd plan (jfr Chomskys LAD, en medfödd förmåga till språktillägnande). Detta system ("built-in syllabus") hjälper inläraren i den systematiska utvecklingen av sitt eget lingvistiska system eller transitional kompetens. (Corder 1967: 163, 166-167). Corden påpekar att inläraren använder detta system, "built-in syllabus" i sin språkutveckling och därför skulle det vara viktigt att veta hur man lär sig språket och hurdant det här systemet egentligen är. Enligt Corder skiljer sig inlärarens övergångskompetens både från källspråket och från målspråket eller från kombinationen av dessa två eftersom den börjar med en enkel, universal grammatik. Corder betonar också att modersmålet ofta fungerar som positiv källa för språkinläringen genom att lätta inläringen av målspråkets fenomen som motsvarar modersmålets fenomen. Corder konstaterar ytterligare att inlärarnas fel är ett bevis på ett idiosynkratiskt lingvistiskt system och på så sätt ger värdefulla data för undersökning av "built-in syllabus". (Corder 1967: 163-169).

Ellis (1985) behandlar Corders (1967) syn på inlärarespråket och skriver att det var hypotestestning som då användes för att förklara språkinlärares process och kontinuum och att Corders förslag var att åtminstone några av dessa strategier som används i språkinläringen är samma som i modersmålsinläring. Både L1- och L2-inlärare gör fel när de testat det språk de lär sig. Felen är då ett slags strategi, ett bevis på inlärares inre process. (Ellis 1985: 47; Corder 1967: 163-168). Corder har kompletterat sin teori om inlärarespråket bl.a. i boken "Error analysis and interlanguage" där han påpekar att inlärarespråket har många gemensamma drag med andra enkla språk, såsom "mothertalk", "foreigner talk" och pidgin. Corder skriver också om hur språkinläringsgången är en *interaktionell* process där inlärares lär sig målspråkets strukturer och skapar en egen personlig grammatik som behöver förstärkning. Corder tar ytterligare upp hur inlärarespråket inte bara betyder inlärares versioner av målspråket utan också läran om inlärares språk. (Corder 1981: 66, 73-80). Det är intressant att märka hur Corder här tar upp interaktionen. Också hans definition om kommunikationsstrategier har en interaktionell karaktär, som vi får se lite senare.

2.3 Tre sätt att analysera inlärarespråket

Inlärarespråkundersökningen har haft olika betoningar under tidens lopp. Forskarna har gått än i den ena, än i den andra riktningen. Det har kommit ny information och nya uppfinningar som ersätter eller kompletterar de gamla resultaten. Inlärarespråket har väckt stort intresse ända sedan 1960-talet. Då började man undersöka språkinläringen systematiskt. Ända tills detta hade främmandespråksundervisningen koncentrerat sig på undervisningsmetodiken; man började undersöka själva inläringen först på 60-talet och IL-hypotesen i början av 70-talet för med sig det slutliga genombrottet för undersökningen. (Larsen-Freeman & Long 1991:5). Följande tre sätt har försökt och försöker förklara hur inläringen sker, hur man kan hjälpa inläringen och hurdana saker påverkar inlärningsprocessen. Dessa tre sätt, *kontrastiv analys*, *felanalys* och *performansanalys* kompletterar varandra när det gäller att lösa språkinläringens gåta. Performansanalysen knyter sig starkt till kommunikationsstrategier och dess användare.

2.3.1 Kontrastiv analys

Innan Selinker hade utvecklat sin teori om inlärarespråket spelade *kontrastiv analys* en stor roll i undersökningar. Enligt kontrastiva analytikerna medverkar transfer från modersmålet till

inlärarspråket. Kontrastiv analys försöker förutspå alla de svårigheter som inläraren kan väntas möta när han lär sig målspråket. IL-hypotesen kan sägas ha uppkommit som motreaktion till den kontrastiva analysen. Kontrastiv analys grundade sig till jämförelsen av standardspråken medan IL-hypotesen betonade inlärarens aktiva och kognitiva roll i språkinlärning- och användning. (Mc Laughlin 1987: 65-66; Sato 1990: 23). Kontrastiv analys styrde undersökningen av inlärarspråket nästan hela 1960-talet. Som nämnt, är dess huvudtanke att man kan förutspå språkinlärningssvårigheter genom att studera strukturella skillnader mellan inlärarens modersmål och källspråk. Ett slags grundprincip för kontrastiv analys är att man kan förutse, beskriva och systematiskt jämföra det inlärd språket med inlärarens modersmål och hitta de drag som kommer eller inte kommer att framkalla svårigheter vid språkinlärning. De strukturer som är lika kommer att bli lätta för inläraren och de strukturer som är olika kommer att bli svåra för inläraren. (Pitkänen 1984: 3; Ellis 1994: 306). Kritiken ökade på 1970-talet när IL-studier vann insteg. Praktiken visade att man inte kan förutsäga inlärningssvårigheter genom att bara jämföra språken. Hyltenstam (1977) visade att kontrastiv analys inte kan förutspå fel. Dulay & Burt (1974) visade att en hel del fel som förutsades aldrig dök upp. På det sättet kunde man inte heller förklara varifrån de former kom som inte fanns vare sig i käll- eller målspråket. (Mc Laughlin 1987: 65-66; Sato 1990: 2-3).

Kontrastiv analys kan sägas ha uppkommit av praktiska, språkpedagogiska skäl. Kontrastiv analys skulle ge en teoretisk och praktisk grund för språkinlärning. Meningen var att göra språkundervisningen så effektiv som möjligt, dvs. koncentrera sig i i undervisningen just på dessa konstruktioner som mest vallar fel. (Ellis 1985: 23-27). Men som nämnt fick kontrastiv analys mer och mer kritik under tidens lopp. Kontrastiv analys kan kritiseras också p.g.a. för abstrakta och teoretiska parallelmönster som inte kan utnyttjas i själva undervisningen. (Pitkänen 1984: 4). Ellis (1994: 309) framhäver också det att kontrastiv analys försökte ge en alldeles för problemfri bild av språkinlärningen och var samtidigt mycket begränsad till sin karaktär. Men trots all kritik har kontrastiv analys fört med sig mängder av värdefull information om skillnader och likheter mellan olika språk.

2.3.2 Felanalys

Felanalys var ett försök att bevisa genom att analysera inlärarnas tal och skrift att förutsägelseerna av kontrastiv analys var rätta. Viktigt var att man för första gången lade vikten

på en systematisk observation av inlärarspråket i stället för läromaterial och hypoteser om inlärningsproblem. Felanalys är namnet på en speciell undersökningsmetod som går ut på att man samlar fel hos inlärare, systematiserar och försöker förklara dem. (Mc Laughlin 1987: 67; Viberg 1987: 36). Sorvali (1984: 113) konstaterar att felanalysen ger oss nödvändig metodik att beskriva inlärarens interimspråk och att den kan ta till större nytta än kontrastiv analys när den undersöker förklaringar till fel och på det sättet försöker fastställa inlärningsstrategier.

Felanalys är inte något nytt fenomen inom språkforskningen. Felen i inlärarspråket har undersökts mycket redan på 1940-talet (t.ex. French 1949). De undersökningar var samlingar av typiska fel som inlärare med olika modersmål har. På 1960- och på 1970-talet användes felanalys speciellt för att testa och undersöka kontrastiv analys. (Ellis 1990: 33, 45). Som sagt, samlar man fel hos inlärare, systematiserar och försöker förklara dem. Man jämför inlärarspråkets fel med målspråkets rätta former. Vid felanalysen är man alltså intresserad av "störningar", övergång från källspråkets system till målspråkets. Dessa störningar, avvikelser från målspråkets norm kallas således för fel. (Pitkänen 1982: 2). Corder (1967) betonar att det finns skillnad mellan *misstag* och *fel*. Misstag är tillfälliga och inläraren märker och korrigerar dem själv. Fel är, enligt Corder, systematiserade och förekommer ofta eftersom inläraren har bristfälliga kunskaper i språket. Corder fortsätter att felen är betydelsefulla på tre olika sätt. De ger information för språkläraren om hur lång inläraren är på vägen till målspråket. Sedan ger felen fakta och teori för forskare om hur man lär sig språk. Till sist ger felen inläraren möjligheten att testa sina hypoteser om målspråket, dess grammatik och struktur. (Corder 1967: 167). Kontrastiv analys och felanalys kompletterar varandra när de förklarar feltyper och orsaker. Felanalys trygger sig vid behov även till inlärningspsykologi, psykolingvistik eller språkdidaktik medan kontrastiv analys är tydligare "rent" lingvistisk till sitt arbetssätt. (Pitkänen 1982: 8). Felanalys skiljer sig från kontrastiv analys i det att felanalysen inte försöker förutsäga felen på grund av interferens av modersmålet utan den försöker hitta och beskriva olika fel och på det sättet kunna förstå hur inlärarna behandlar data om det språk de håller på att lära sig. Felanalys betonar därmed tanken att inlärarspråket har sina egna regler. (Lightbown & Spada 1993: 55).

Det finns två felkategorier: *interlingvala* och *intralingvala*. Termen interlingvala fel används för att beteckna fel som orsakas av L1, inlärarens modersmål (t.ex. att inläraren använder modersmålets ordföljd). Intralingvala fel, däremot, uppstår på grund av svårigheter och

problem i L2, målspråket. Felen varierar beroende på det hurdana strategier inläraren använder för att klara kommunikationen: t.ex. övergeneralisering och simplifikation. (jfr typiska drag i inlärarspråket på s. 5-6 och kommunikationsstrategier på s. 14 i detta arbete). Intralinguala fel är gemensamma för alla inlärare vid inlärningsprocessen och hör därför till språkutvecklingen. (Linnarud 1993: 37; Gass & Selinker 1993: 68).

Som sagt har felanalysen alltid varit i nära kontakt med språkinläring. Men felanalysen opererar oftast enbart med felaktigt språkbruk, vilket har lett till kritik. Eftersom felanalysen så länge har sysslat med beskrivning och kategorisering av fel bör det också ses som en följd av ett praktiskt behov att skapa tillvägagångsmönster. (Pitkänen 1984: 5-6). Corder (1981: 52) konstaterar att det inte räcker till att bara undersöka felen för att kunna beskriva inlärarens totala produktion. Felanalysen ger information och bas för förbättring men ger inte en helhetsbild över inlärarens kommunikativa kompetens, hans eller hennes sätt att klara sig i olika situationer där han använder L2. Gass & Selinker (1993: 66) noterar att Corder har en positiv inställning till felen; felen är inte någonting som måste rensas utan de är viktiga och nödvändiga vid språkinläringen. Också Linnarud (1993) anser att när inläraren är på väg mellan L1 och L2 testar han olika hypoteser om målspråket och gör därmed fel ibland. Felen ska behandlas så att de leder till fortsatt inläring - inte som ett bevis på att inläraren eller inläringen misslyckas. (Linnarud 1993: 120).

Man gör fel när man talar främmande språk och också när man talar modersmålet. När det gäller kommunikationsstrategier så kan man framhäva i någon mån det, enligt min mening, att användning av kommunikationsstrategier inte betyder att talaren gör fel även om han kanske inte säger eller vet det exakta ordet eller begreppet. Då kan han ta till olika strategier för att kunna fortsätta kommunikation. "Fel" i kommunikationsstrategier kan därmed förstås på det sättet att felen förekommer om du inte får budskapet fram eller kan inte uttrycka dina tankar med hjälp av kommunikationsstrategier, t.ex. med hjälp av omskrivningar, kroppspråk, lånord osv. Felen är inte ett fiasko utan en möjlighet till språkinläring - i synnerhet om motpartnern korrigerar dina fel. Faerch et al. (1984:272-274) konstaterar vidare att eftersom inlärarspråket har sina egna regler och normer är det kontradiktivt att tala om fel eller felaktiga former i språkinlärarens språk. Om man jämför inlärarspråket med systemet i infödda talares språk så är inlärarspråket ett förenklat, reducerat system eftersom språkinläraren använder bara en del av sin fonologiska, morfologiska, syntaktiska, semantiska och pragmatiska system.

2.3.3 Performansanalys och kommunikativ kompetens

Performansanalys startade lite tidigare än felanalys och hade en stor betydelse för språkinlärningsstudier i USA på 1970-talet. Som namnet redan säger är performansanalysens ändamål att ge en omfattande helhetsbild av inlärares språkutveckling och språkkunskaper i L2. Den tar således hänsyn också till vad inlärares gör rätt och skiljer sig så från felanalysen. (Ellis 1990: 46).

Performansanalys är alltså en allmän analys där hela den lingvistiska performansen analyseras. Men lingvistisk kompetens är inte samma sak som performans. Enligt Chomsky (1965: 4) betyder *kompetensen* underliggande språkkunskaper, kunskaper i språket. *Performansen*, i sin tur, är en kommunikativ förmåga i en viss situation, dvs. färdighet att tala, skriva och använda språket i konkreta situationer. Jag anser att denna distinktion mellan kompetens och performans kan utmärkt tillämpas i kommunikation och kommunikationsstrategier. Man kan ha goda kunskaper i språket (t.ex. att man behärskar grammatiken och har ett stort ordförråd), dvs. att man har kompetens men man vägrar sig ända att använda språket. Å andra sidan kan man ha stora brister i språkkunskaper men man kan yttra sig trots det. De här två fall utesluter förstås inte varandra. Men i alla fall kan språkanvändare med hög performansnivå lättare trygga sig till kommunikationsstrategier. Detta resultat förekom också i min undersökning. Det var oftast så att det var samma inlärare som tog hand om största delen av kommunikation under samtalslektionerna (se s. 59).

Enligt Linnarud (1993) skapades termen *kommunikativ kompetens* av Hymes (1969,1972). Begreppet betyder kunskap om det språkliga systemet samt förmågan att använda denna kunskap i en kommunikativ situation; dvs. förmågan att kommunicera. (Linnarud 1993: 67). Canale och Swain (1980) anger tre väsentliga komponenter som kommunikativ kompetens består av: grammatisk, sociolingvistisk och strategisk. *Grammatisk kompetens* innefattar språkets regler om morfologi, syntax, semantik och ord. (Men förmågan att kunna formulera en regel betyder inte att man kan också använda denna regel i kommunikativ interaktion). *Sociolingvistisk kompetens* innebär kunskaperna om de sociokulturella regler som styr kommunikation. *Strategisk kompetens* definieras som verbala och icke-verbala strategier för att kunna kommunicera trots brister i språkets regler eller ordförråd. (Canale & Swain 1980: 6,

28-31). Lindberg (1996: 26) fortsätter att genom strategisk kompetens kan man förhindra att kommunikationen kollapsar på grund av språkliga brister, trötthet och andra störningar. Det betyder också det hur man på effektivaste möjliga sätt får fram eller tolkar budskap i olika situationer.

Den strategiska kompetensen innebär alltså kommunikationsstrategierna som alla inlärare använder. Också Faerch, Haastруп & Phillipson (1984: 167-169) konstaterar att kommunikationsstrategierna är en typ av den strategiska kompetensen. De definierar strategiska kompetensen som talarens förmåga att lösa kommunikativa problem med hjälp av kommunikationsstrategier. De anser att talaren trygger sig till kommunikationsstrategier när han inte kan dra nytta av t.ex. grammatisk kompetens. Lindberg (1996: 26) anser dock att strategiska kompetensen inte räcker till ensam eftersom de språkliga bristerna kan vara så enorma att kommunikationen är hotad. Därför är det viktigt att man i inläring använder också inlärningsstrategier som, enligt Lindberg, gör en viktig del av den strategiska kompetensen.

Som tidigare nämnts, anser jag att performansanalysen är i nära relation till kommunikationsstrategier. Inlärarens performans består av olika kompetenser. Dessa olika kompetenser stärker inlärarens förmåga att kunna och våga använda kommunikationsstrategier. Fel eller tvekan i själva kommunikativa situationer är inte avgörande utan det att inläraren lyckas med kommunikation. Men förstas måste man notera att kommunikationspartnern kan dock bli irriterad eller negativt inställd till den som använder alldeles för många ord eller för mycket tid att säga något.

3. KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

Kommunikation är en regelmässig påverkan mellan individer; språk och kommunikation används för att fylla olika funktioner i relation till andra individer. (Hjelmqvist & Strömqvist 1983: 19-20). Det finns både verbal och icke-verbal (gester, mimik osv.) kommunikation. (Linell 1984: 19). Typiskt för talad kommunikation är att talet produceras spontant och snabbt; det finns en ganska kort tid för planering. Därför finns det så mycket upprepningar, pauser, enkla meningar och omformuleringar i tal. Kommunikation är språkbruket i naturliga, realistiska situationer. (Linnarud 1993: 67).

A: försök nu tänka på något rött

B: hmm... något rött... dom där röda bär som växer i ... skogen

A: lingon, lingon menar du

A: det är liksom någon poikkeustila hela tiden när man är student

När man talar spontant på ett främmande språk kan det bli så att talarens språkliga förmåga inte alls räcker till för det innehåll som han skulle vilja förmedla. Strategier som man använder för att klara sig på sådana situationer kallas för *kommunikationsstrategier*. Enligt Viberg (1987: 43) betyder termen kommunikationsstrategi de olika kompensatoriska uttryck som inläraren använder för att fylla luckorna i sitt kunnande. Som exempel på strategier som en inlärare kan ta till för att uttrycka sig på främmande språk brukar nämnas bl. a. *förenkling* (simplification), *omtagning* (rehearsal), *övergeneralisering* (overgeneralization), *undvikande* (avoidance), *omskrivning* (paraphrase eller circumlocution), *ordprägling* (word coinage), *språkbyte* (language switch), *vädjan om tolkhjälp* (appeal for assistance), *byte av ämne* (change of topic), *semantiskt undvikande* (semantic avoidance), *utvidgandestrategier* (resource expansion strategies), *lån* (borrowing) eller *transfer*. (Kotsinas 1982: 191). Dessa diskuteras senare i detta arbete.

En modersmålstalare som vill uttrycka ett visst innehåll har oftast flera synonyma uttryck, ord och fraser att välja mellan. Men även en modersmålstalare som väl behärskar sitt språk och dess alla uttrycksmedel råkar ibland i den situationen att han inte kan uttrycka det han vill. Han kan inte säga "vad han menar", hittar inte "rätt ord" eller "blir missförstådd". Risken att talaren inte kan förmedla vad han vill är förgivetvis mycket större för den som endast ofullständigt behärskar ett språk. Kommunikationsstrategier kan tas då i bruk. De ger talaren ett sätt kommunicera trots brister i språkkunskaper. Dessa brister eller fel är inte farliga. Det viktigaste är att man vågar kommunicera och på det sättet använda och stärka sitt inlärarspråk.

3.1 Forskning kring kommunikationsstrategier

Kommunikationsstrategier tycks ha blivit föremål för forskning på 1970-talet. Selinker (1972) tog fram begreppet i samband med IL-hypotesen (se s. 6 i detta arbete) och t.ex. Tarone et al (1976), Tarone (1977) och Corder (1978) undersökte detta fenomen som del av

språkinlärning. Som tidigare antytt användes termen kommunikationsstrategi för första gången av Selinker (1972) för att referera till en av de processer som ger upphov till interimsspråksfel. Selinkers (1972: 37) definition "an identifiable approach by the learner to communication with native speakers of the TL" har en mycket nära förbindelse med felanalysen, och begreppet kommunikationsstrategi användes då som förklaring till vissa typer av fel i språkinlärarens språk. (Lindberg 1985: 91). Tarone Cohen & Dumas (1976: 5, 8-11) presenterar sex olika kommunikationsstrategier som framkommer på fonologisk, morfologisk, syntaktisk och lexikalisk nivå. De baserar sig klart på Selinkers syn som framhäver strategiernas felkaraktär: yttranden som avvek från målspråkets norm berodde på användning av kommunikationsstrategier. Interlingvastudiernas dåtida huvudlinje, felanalys, syns där tydligt.

Forskringen kring kommunikationsstrategier hade sin egentliga början i början av 1980-talet. Först tog Canale och Swain (1980; Canale 1983) kommunikationsstrategierna med i sin inflytelserik modell som en av underkompetenser, *strategisk kompetens* (se s.12-13 i detta arbete). Sedan gav Faerch & Kasper (1983) ut boken *Strategies in Interlanguage Communication* som samlar ihop de viktigaste utgivna artiklarna om kommunikationsstrategier och innehåller några nya undersökningar (bl.a. Bialystok 1983; Faerch & Kasper 1983a; Haastруп & Phillipson 1983). Dessa två publikationer följdes av intensiv forskning och flera publikationer under 1980-talet. Undersökningarna fokuserade till stor del på identifikation och klassifikation av kommunikationsstrategier och deras lärbarhet. (Dörnyei & Scott 1997: 176).

På 1980-talet definierades kommunikationsstrategier inte längre som förklaring till vissa typer av fel i språkinlärarens språk. Undersökningar och definitioner kategoriserades då till *interaktionellt* baserade och *psykolingvistisk* baserade syner. Tarone (1980,1981) representerar den interaktionella inriktningen och Faerch & Kasper (1983a) och Bialystok (1990) den psykolingvistiska inriktningen. Dessa två huvudlinjer ser kommunikationsstrategier som specifikt sätt att kommunicera på inlärspråket. (Lindberg 1985: 91).

3.1.1 Interaktionell definition

Tarone, Cohen & Dumas (1976: 5) definierar kommunikationsstrategier som systematiska försök att uttrycka sig på målspråket i situationer där de lämpligaste av målspråkets regler inte än har utformats. År 1977 var Tarones tanke att man använder kommunikationsstrategier

medvetet för att kunna gå över krisen som uppstår när individen inte kan yttra sina tankar och att krisen kan uppträda både på modersmålet och på inlärarespråket. (Tarone 1977: 195). (Se diskussionen om kommunikationsstrategiernas medvetenhet på s. 20-22 i detta arbete). Slutligen vände hon sig till en interaktionell definition och presenterade därmed igen en ny perspektiv. Enligt Tarone (1980: 420) "Communication strategies are mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. Communication strategies are seen as tools used in joint negotiation of meaning, in situations where both interlocutors are attempting to agree as to communicative goal." Tarone anser alltså att kommunikationsstrategierna är interlokutörernas gemensamma försök att komma överens om betydelser (= "negotiation of meaning") i situationer där betydelsestrukturer inte är sådana som bägge känner till. Med termen "negotiation of meaning" menar hon därmed det att ords betydelser och budskapets innehåll måste diskuteras på nytt i varje kommunikativ situation. Kommunikationsstrategierna är då verktyg som parterna använder i den gemensamma betydelseförhandlingen där syftet är att komma överens om kommunikationsmålet. Detta interaktionella perspektiv innehåller också olika sk. korrigeringsmekanismer vars mening är att klargöra vad inlärares tänkte säga. (Tarone 1980: 424).

Tarones definition av kommunikationsstrategier tar fasta på den interaktionella funktionen. Tarone menar att samma typ av strategier används av språkinlärares och dennes samtalspartner i deras ömsesidiga försök att göra sig förstådda när adekvata uttrycksmedel saknas eller inte visar sig fungera. Det innebär att även den infödde talarens olika försök att göra sig förstådd i interaktion med en språkinlärares som inte behärskar målspråket till fullo definieras som kommunikationsstrategier. Ett exempel på detta är s.k. "foreigner talk" där en infödd talare talar långsamt och tydligt, använder enkel morfologi och repeterar. (Tarone 1980: 420-424, Lindberg 1996: 49). Tarone tillade år 1981 sin definition av kommunikationsstrategier och såg dem som försök att överbrygga klyftan mellan talarens och lyssnarens lingvistiska kunskap och kompensera brister i det lingvistiska systemet (det egna eller andras) genom användning av alternativa vägar att överföra ett visst budskap i verkliga kommunikationssituationer. (Tarone 1981: 288-289).

3.1.2 Psykolingvistisk definition

Den psykolingvistiska definitionen är relaterad till de kommunikativa problem som språktalare upplever och de lösningar som de söker finna på dessa problem. (Lindberg 1985: 93). Enligt den psykolingvistiska definitionen som Faerch & Kasper (1983a: 36) representerar är kommunikationsstrategierna delvis medvetna planer som man använder för att kunna lösa de problemen som hindrar inläraren att nå det kommunikativa målet. Willems (1987: 352) ser kommunikationsstrategier som produktion process. När man vill kommunicera så planerar man snabbt det man vill säga. Men det går inte alltid så bra på främmande språk - man kommer kanske inte ihåg något ord eller är inte säker på den grammatiska strukturen. Kort sagt har man verbala problem där man behöver kommunikationsstrategier.

Interlokutörens roll är därmed inte så viktig men den använda strategin kan vara kooperativ (t.ex. inläraren ber om hjälp). Om inläraren bestämmer lösa problemet själv, kan det vara så att motpartnern inte ens vet att det finns kommunikativa problem eller att inläraren använder kommunikationsstrategier. Detta är en av de största skillnaderna mellan den interaktionella och psykolingvistiska definitionen. Enligt den interaktionella definitionen kan kommunikationsstrategierna alltid upptäckas eftersom både inläraren och interlokutören är medvetna om problem och försöker lösa dem tillsammans. Strategierna som definieras enligt den psykolingvistiska definitionen kan inte alltid upptäckas i performansen; forskare och analytikerna måste lita på indirekt bevis. (Faerch & Kasper 1983b: 212-213).

3.1.3 Interaktionell versus psykolingvistisk

Som framgår ovan kan man skilja två typer av definitioner av kommunikationsstrategier: interaktionell enligt bl.a. Tarone (1980, 1981) och psykolingvistisk enligt Faerch & Kasper (1983ab). Den psykolingvistiska definitionen är relaterad till de kommunikativa problem som enskilda språkanvändare upplever och de sätt han använder för att kunna lösa verbala problem. Problem lösas genom att ta kommunikationsstrategierna i bruk. Den interaktionella definitionen, i sin tur, fokuserar interaktionen och innebär att kommunikationsstrategiernas centrala funktion är att underlätta vid det förhållande om betydelse som två interaktörer med olika språkliga förutsättningar ägnar sig åt. Med förhandlande menas interaktörernas

ömsesidiga försök att förstå, göra sig förstådda och på det sättet komma överens. (Lindberg 1985: 93).

Lindberg (1996: 49-50) konstaterar vidare att Tarones interaktionella funktion av kommunikationsstrategierna utgör en del av förhandlingsarbetet och skiljer sig från Faerch & Kaspers definition som begränsas till att gälla (1) *produktion/utflöde* och (2) åtgärder i *förebyggande syfte*, dvs. inte som reaktion på bristande förståelse. Faerch & Kasper (1983b: 234-235) kritiserar Tarones interaktionella definition. De påpekar att definitionen inte tar hänsyn till sådana situationer där inläraren är ensam. Ytterligare visar Faerch & Kaspers undersökning det att interlokutören (modersmålstalare) inte hjälper till inläraren även om han märker att inläraren har problem. Inläraren märker också ofta det att det går inte att yttra sig - och vill lösa problemet själv. För det tredje framhäver Faerch & Kasper det att sådana inlärare som länge har studerat språk kan oftast förutspå språkliga problem och planera sitt språk mycket på förhand.

Sammanfattningsvis kan man säga att skillnaden mellan dessa två definitioner är att enligt den interaktionella försöken inläraren lösa kommunikativa problem tillsammans med den andra partnern medan enligt den psykolingvistiska är det inläraren som ensam skall processera den problematiska situationen och komma på lösningen. Jag anser att både psykolingvistiska kommunikationsstrategierna och interaktionella kommunikationsstrategierna förekommer i varje yttranden; talaren använder sådana medel som han bäst kan dra nytta av, beroende av situationen. Båda riktningar syns i mina data. Anmärkningsvärt är dock det att inlärare oftast trygger sig till samtalslektionernas ledare i knepiga och inte så knepiga situationer - inte till varandra. (se s. 48).

3.2 Kommunikationsstrategiernas bas enligt Corder, Tarone och Faerch & Kasper

Undersökningen av inlärarspråket har påverkat starkt hur man klassificerar eller definierar kommunikationsstrategier. Man har forskat i kommunikationsstrategierna t.ex. som en del av kommunikativ kompetens (Tarone 1980), del av beteende; hur man löser problem (Faerch & Kasper 1983) och genom att försöka hitta likheter mellan inlärarens och barnens språkutveckling (Bialystok 1990). Undersökningens huvudvikt har växlat under olika decennier; på 70-talet koncentrerade man att forska i kommunikationsstrategier på fonologisk,

morfologisk och syntaktiskt nivå (bl.a. Tarone, Cohen & Dumas 1976), medan på 80- och 90-talen har undersökningen betonat interaktionens roll (t.ex. Bialystok 1990, Tarone 1980, 1981, Tarone & Yule 1991).

Som sagt, har IL-studier alltid spelat en stor roll i kommunikationsstrategiundersökningen. Corder (1978) skilde sig från felanalysens betoning med sin definition enligt vilken kommunikationsstrategi är talarens systematiska teknik som han använder för att kunna yttra meningen i problemsituationer. (Corder 1978: 8). Han begränsade sig inte att definiera kommunikationsstrategianvändare bara för "inlärare" utan "talare". Corder var samtidigt den första som hänvisade till kommunikationsstrategiernas interaktionella karaktär: det man vill kommunicera och sättet enligt vilken man formar meddelandet beror både på talarens egen och också motpartners lingvistiska kompetens. Corder påpekar ytterligare att kommunikationsstrategier inte bara har att göra med yttrandes produktion utan såväl med yttrandes mottagning och att också nativtalare trygger sig på dem. (Corder 1978: 7).

Också Tarone presenterade ett "nytt" perspektiv på kommunikationsstrategier genom att ta interaktionen som undersökningscentrum. Enligt Tarone (1981: 288) hade tidigare undersökningar, också hennes egna, ignorerat den interaktionella aspekten: språket hade behandlats som objekt i stället för att undersöka det som kommunikationsmedel. Tarone utgår från att kommunikativa problem gäller inte bara inläraren utan båda parter upplever de som gemensamma och försöker därför lösa problem tillsammans. Tarones definition stöder detta. Som nämnt, definierar Tarone kommunikationsstrategier som interlokutörernas gemensamma försök att komma överens på betydelser ("negotiation of meaning") i situationer där betydelsestrukturer inte är sådana som bägge interlokutörer känner till. Kommunikationsstrategier är därmed som verktyg som parterna använder tillsammans för att kunna nå det kommunikativa målet. (Tarone 1981: 287-298). Såsom Corder (1978) ansåg också Tarone (1980: 420-424) att både inlärare och infödda talare utnyttjar kommunikationsstrategier; ett typiskt exempel på detta är redan nämnt "foreigner talk". I denna sammanhang kan man också ta upp termen *anpassad interaktion* som, enligt Lindberg, (1996: 208) möjliggör att påverka nivån på det språkliga inflödet i samarbete med samtalspartner.

Jämfört med Tarone (1980, 1981) valde Faerch & Kasper (1983a) en ganska olik approach. Som sagt definierar de kommunikationsstrategi som en potentiellt medveten plan som utformas av en språkanvändare för att lösa ett kommunikativt problem. Språkanvändaren skall uppleva det att det finns något problematiskt i kommunikationssituation för att han skall kunna planera sina yttranden och förverkliga planet. Genom att referera till språkanvändaren, "individen", vill Faerch & Kasper, liksom Corder och Tarone, betona det att kommunikationsstrategier används också av L1-talare (Faerch & Kasper 1983a: 36). Faerch & Kaspers modell räknar upp inte bara kommunikationsstrategier utan deras psykologvistik typologi nämner också överkategorier. De utgör en distinktion mellan *genomförandestrategier* och *reduktionsstrategier*. Genomförandestrategier innehåller, enligt Lindberg (1996) en kreativ användning av språkliga och andra resurser där inläraren kan testa och pröva sina hypoteser, hålla interaktion i gång och få återkoppling och inflöde som kan leda till inläring. Reduktionsstrategier, i sin tur, är sådana strategier som leder till undvikande av ett kommunikationsproblem. (Lindberg 1996: 50). Faerch & Kaspers klassifikation till genomförande beteende och undvikande beteende diskuteras mera senare i detta arbete.

3.3 Kommunikationsstrategiernas problemorientering och medvetenhet

En inlärare, som hamnar i den situationen att han vill eller måste uttrycka något som han egentligen inte kan uttrycka, kan i huvudsak göra två saker. Han kan antingen undvika svårigheterna genom att titta eller be någon annan att tolka, eller han kan på något sätt försöka ersätta de uttrycksmedel som fattas honom. Interimspråkstälaren måste ofta tillgripa vissa knäp och utvägar, som han inte lika ofta skulle använda om han talade sitt modersmål eller vore mer avancerad i målspråket. (Kotsinas 1985: 27).

Kommunikationsstrategier definieras som ett specifikt sätt att kommunicera på inlärarspråket och gemensamt för de flesta av de definitioner, utöver interaktion eller psykologvistik, som ges är följande kriterier:

1. Kommunikationsstrategier är *problemorienterade*
2. Kommunikationsstrategier är *medvetna*

Det första kriteriet, *problemorientering*, innebär att språkinläraren använder kommunikationsstrategier för att lösa olika problem som uppstår i kommunikationen. Det kan gälla problemet att hitta rätt målspråksuttryck för ett visst begrepp eller inläraren kan ha svårigheter med en viss grammatisk konstruktion. Kommunikationsstrategier används alltså av språkinläraren när det gäller att klara sig i en situation där adekvata målspråksresurser fattas. När det gäller det andra kriteriet, *medvetenhet*, betonar de flesta forskare att det här snarare handlar om olika grader av medvetenhet än om antingen eller. Medvetenhetskriteriet är dock avgörande när det gäller att skilja kommunikationsstrategier från inlärningsstrategier som resulterar i regelbundna drag som inkorporeras i språkinlärarens inlärarspråk. (Lindberg 1985: 91-92).

Enligt Bialystok (1990: 3-5) baserar sig definitioner på sådana drag som hör till kommunikationsstrategier men inte bara på dem. De ovannämnda egenskaperna, *problemorientering* och *medvetenhet* står i samband med användning av kommunikationsstrategier men de är inte obligatoriska element och därför utgör de inte, enligt Bialystok, en tillräcklig bestämning till kommunikationsstrategiernas definition. Bialystok påpekar vidare att kriteriet *problemorientering* har blivit för primärt när man definierar kommunikationsstrategier och hon kritiserar detta första kriterium. Det borde finnas en betydande skillnad mellan den strategiska och den vanliga språkanvändningen för att man skall kunna ha *problemorientering* som kriterium. Å andra sidan lämnar kriterium 1 ut allt den strategiska språkanvändningen som inte har upplevts som problematiskt - av detta följer att de kommunikationsstrategier som en infödd talare använder för att bli förstådd räknas inte med. Också Dörnyei & Scott (1995: 182) konstaterar att *problemorientering* inte är tillräckligt specifik; den lämnar odefinierat den exakta problemtypen.

Tarone (1977: 195) definierade kommunikationsstrategier som *medvetna* försök att yttra sina tankar på inlärarspråket men konstaterade dock 1981(s. 287) att det är meningslöst att undra om strategierna är *medvetna* eller *omedvetna* och att man inte borde ta *medvetenhet* som kriterium på kommunikationsstrategier. Tarone skiljer här från andra, t.ex. Faerch & Kasper och är på samma linje med Bialystok (1990). Enligt Faerch & Kasper (1983a: 35-36) är kommunikationsstrategier *potentiellt* *medvetna* planer där graden av *medvetenhet* varierar. Bialystok framhäver dock att Faerch & Kasper inte har kunnat utreda vilka strategier är *medvetna* och när. Av det kommer det sig att man inte kan skilja från varandra de planer som

leder till strategiskt eller ostrategiskt tal. (Bialystok 1990: 4-5). Också Dörnyei & Scott (1995: 183-184) ser användning av begreppet medvetenhet som problem. När man definierar kommunikationsstrategier som verktyg som man använder medvetet blir det så att man blandar alla de olika meningar som termen medvetenhet kan ha: man kan vara medveten om det språkliga problemet eller försöket att lösa problem, användning av kommunikationsstrategier osv. Dörnyei & Scott anser att medvetenhet har så många olika konnotationer att det skulle vara bäst att undvika begreppet helt och hållet.

Bialystok (1990) behandlar mycket begreppen problemorientering och medvetenhet i sin bok *Communication Strategies* och presenterar två nya perspektiv. Enligt Bialystok kan man säga att inläraren använder kommunikationsstrategier oberoende av det om det finns problem eller inte i språkets processering. Detta leder till att man inte kan skilja mellan strategisk och icke-strategisk språkanvändning. Sålunda kan kommunikationsstrategier inte identifieras som problemorienterade (jfr Faerch & Kasper). För det andra anser Bialystok att inlärnarnas sätt att lösa språkliga problem motsvarar barnens L1- tillägnande. Detta är ett bevis på att kommunikationsstrategier inte är medvetna (Bialystok 1990: 146).

Jag anser att kommunikationsstrategier används av L2-talare när de har problem med att producera språket. Inläraren planerar sina yttranden och försöker hitta olika lösningar för att kunna klara sig i kommunikation. Dessa planer kan vara medvetna eller omedvetna och jag tycker att det är omöjligt att säga hur medvetet inläraren använder kommunikationsstrategier. Kommunikationsstrategier tas i bruk automatiskt och de hör därmed till naturlig språkanvändning i verkliga talsituationer.

3.4 Framtids- och slutreflektioner

I framtiden kommer man säkert att utvidga forskningen till att gälla också kommunikationsstrategier använda i L1. Forskarna (t.ex. Poulisse i Nijmegen projekt 1990 och Bialystok 1990) har redan konstaterat att kommunikationsstrategier är desamma både i L1 och L2. Hittills har man alltså fokuserat på faktorer såsom inlärarens L2-kunskaper i ordförråd och grammatik och hur inlärarens L1 påverkar användningen av kommunikationsstrategier. I framtiden kommer man troligen att koncentrera sig på själva kommunikationssituationen; t.ex. om vissa kontexter påverkar hurdana kommunikationsstrategier man använder eller om

man löser problem på ett olikt sätt när man skriver eller när man talar eller varför vissa kommunikationsstrategier blir tillägnade och andra inte. (se t.ex. Ellis 1994: 402-403, Ellis 1985: 188).

1990 var ett viktigt år i utforskningen av kommunikationsstrategier eftersom både Bialystok och Poulisse då gav ut sina omfattande avhandlingar. De följande fem år för med sig mera empiriska och begreppsmässiga analyser (t.ex. Chen 1990, Dörnyei & Scott 1995, Yarmohammande & Seif 1992, Yule & Tarone 1991). Poulisse (1993), i sin tur, tillämpade Levelts (1989) psykolingvistiska modell av talet och gjorde ett viktigt försök att placera det strategiska språkbeteendet i allmän talproduktion. Kaspers & Kellermans (1997) *Advances in communication strategy research* är mycket betydelsefull för kommunikationsstrategiundersökningen eftersom den behandlar undersökningarnas metodologik. (se mera om nyare undersökningar i Dörnyei & Scott 1997: 176-177).

Forskarna uppmärksammade andraspråkskommunikationsstrategier i början av 70-talet som följd av den observation att skillnaden mellan L2-talarens lingvistiska resurser och det han tänkte säga leder till språkliga fenomen vars huvudfunktion är att lösa och behandla kommunikativa svårigheter. Strategisk användning av språk har varit ett viktigt forskningsobjekt under de senaste tre årtiondena och det har skrivits mängder av litteratur om kommunikationsstrategiernas natur, taxonomier, variationen i användning av kommunikationsstrategier och om praktiska tillämpningar av forskningen. (Dörnyei & Scott 1997: 174). Det pågår en livlig diskussion på området. Det finns inte någon universellt accepterad definition av kommunikationsstrategier; som resultat av detta finns det flera konkurrerade taxonomier. Taxonomierna kan omfatta olika underkategorier från parafraser till fyllda pauser, från kodbyte till interaktionella mekanismer. I själva verket är det uppseendeväckande eller lite överraskande hur oeniga forskarna är om dessa underkategorier även om termen kommunikationsstrategi används mycket inom tillämpad lingvistik. Det syns nästan att forskarna i allmänhet har varit mera intresserade av definitioner än själva kommunikationsstrategier. (Dörnyei & Scott 1997:175).

4. TRE TYPOLOGIER OCH TRE FORSKARE

Jag kommer här att presentera här tre forskares (Corder, Tarone och Faerch & Kasper) sätt att klassificera kommunikationsstrategier. Jag behandlar deras undersökningar och resultat. Klassifikationerna skiljer sig i viss mån ganska intressant från varandra: olika forskare definierar och klassificerar detta fenomen, kommunikationsstrategier på mycket varierande sätt. Forskarna säger också själva att det är svårt urskilja olika strategier från varandra.

4.1 Corder

Tarone, Cohen & Dumas (1976) anknöt klart till Selinkers (1972) syn på kommunikationsstrategier som framhävde strategiernas felkaraktär: yttranden som avvek från målspråkets norm berodde på användning av kommunikationsstrategier. Som tidigare nämnts står denna syn i nära relation till interlingvstudiernas dåtida huvudlinje, nämligen felanalys. Corder skiljde sig från felanalysens betoning med sin definition enligt vilken kommunikationsstrategier är talarens systematiska tekniker för att yttra meningen i problemsituationer. (Corder 1978: 8). Kommunikationsstrategier utgör därmed en teknik som används av talaren för att kunna uttrycka hans intentioner när han ställs inför kommunikativa svårigheter (Kotsinas 1982: 191). Här ser vi tydligt problemorientering som diskuterades på s. 20-22. Som sagt begränsade Corder sig inte att definiera strategianvändare bara för inlärare utan han nämnde mera allmänt strategianvändare för talare. Corder hänvisade samtidigt till kommunikationsstrategiernas interaktionella karaktär: vad man vill kommunicera och hur man då formar meddelandet beror både på talarens egen och också på motpartners lingvistiska kompetens. Corder (1978: 7) påpekade ytterligare att kommunikationsstrategier inte bara gäller yttrandenas produktion utan såväl mottagning och att också nativtalare trygger sig på kommunikationsstrategier. Corder gör en klar skillnad mellan inlärnings- och kommunikationsstrategier (jfr Tarone på s. 28-30). Enligt Corder (1978: 8) medverkar *inlärningsstrategier* i IL-systemens utveckling; de är strategier inläraren använder för att lära sig språk. *Kommunikationsstrategier*, i sin tur, tas i bruk när talarens kommunikativa medel inte räcker till; de är strategier som inläraren använder för att på målspråket uttrycka det han vill ha sagt. Kotsinas (1982: 189-190) diskuterar Corders syn på inlärnings- och kommunikationsstrategier och konstaterar att en stor del av litteraturen saknar, enligt Corder, en helhetssyn på problemet. De båda typerna av strategier blandas då ofta samman. Orsaken

kan vara det att undersökningsmaterialet är detsamma i båda fallen, alltså talarens yttranden på interimspråket, vilket gör det svårt att klassificera ett speciellt drag i ett yttrande som resultatet av den ena eller den andra strategin.

4.1.1 Anpassnings- och resursutvidgande strategier

Corder gör en indelning av kommunikationsstrategier i två huvudkategorier under vilka strategier kan ordnas. Talaren kan tillämpa sitt budskap genom att använda (1) "message adjustment strategies" (=anpassningsstrategier) där han undviker att riskera ett misslyckande när han känner att han inte kan uttrycka sitt meddelande på ett adekvat sätt. Eller talaren kan utvidga sitt kommunikativa repertoar med hjälp av (2) "resource expansion strategies" (=resursutvidgande strategier) där talaren tar risken att bli missförstådd men vågar ändå försöka. (Corder 1978: 9-10; se även Kotsinas 1982: 191). Corder kallar den första huvudkategorin också för "risk-avoiding strategies", dvs. riskundvikandestrategier och den andra för "risk-taking strategies", dvs. risktagningsstrategier.

Anpassningsstrategierna (riskundvikandestrategier) har sin yttersta form i *undvikande av ämne* ("topic avoidance") där talaren vägrar sig att kommunicera eller fortsätta kommunikation på grund av bristliga språkkunskaper. Lite lindrigare är sådana fall där talaren dock försöker och ger först sedan upp, den typen av strategi kallar Corder för *övergivande av ämne* ("message abandonment"). *Semantiskt undvikande* ("semantic avoidance") innebär att talaren inte säger det han ursprungligen tänkte säga men som är dock relevant för att diskussion skall kunna fortsätta. Den sista anpassningsstrategin heter *budskapsreduktion* ("message reduction") där talaren säger mindre eller inte så precis det han menade säga. Corder påpekar att man inte borde ta ovannämnda strategier som bevis på att man har misslyckats, det viktigaste är i alla fall att man överhuvudtaget säger någonting. (Corder 1978: 9; se också Lindberg 1985: 95).

Resursutvidgande strategier, i sin tur, är alltså risktagningsstrategier som innebär faran att misslyckas, dvs. att man kan bli missförstådd eller att kommunikationen kan sluta. Det märkbaraste strategi, enligt Corder är *lån* ("borrowing") från andra språk. När inläraren kommunicerar kan han helt enkelt låna ord eller uttryck från sitt modersmål eller något annat språk – utan att inkludera dem i sitt interspråkliga system. Lånet kan vara lyckat eller misslyckat. När man talar om lyckat lån betyder det att de lånade ord eller uttryck blir

accepterade av interlokutörerna. Detta kan leda till att de här punkterna blir inkorporerade i inlärarens interspråkliga system. Man kunde inse detta som inläring. Misslyckade lån blir förstås övergivna. Man kan också hitta på ord och term som ligger nära till målspråkets struktur. Den mest extrema formen av lån är kodväxling där talaren övergår till ett annat språk helt och hållet. *Parafraaser* och *omskrivningar* ("paraphrase" och "circumlocution") betyder att man försöker förklara saken på något sätt, säga med andra ord. Corder påpekar vidare att man inte borde glömma t.ex. gester och mimer som är *paralingvistiska medel* ("paralinguistic devices") eller *hjälpökande strategier* ("appeal for help") som är mest riskfria av alla kommunikationsstrategier. (Corder 1978: 9-10; se även Lindberg 1985: 95).

4.1.2 Diskussion

Kotsinas (1982: 192) påpekar att det som uppfattas av lyssnaren eller forskaren som undvikande av ämne beror kanske inte alltid på talarens språkliga brister. Det kan också vara så att talaren bara låter bli att yttra sig (har ingenting att säga, är trött, blir avbruten osv.) Också en parafraas kan ses antingen som ett sätt att ersätta ett obekant ord eller som ett sätt att ge stilistisk variation åt yttrandet. Lindberg (1985: 94) refererar Corders taxonomi och konstaterar att språkinläraren kan utvidga sitt inlärarspråkssystem genom att ta risker och att han borde uppmuntras till att använda resursutvidgande strategier - även om det sker på bekostnad av korrektheten. Anpassningsstrategier, för sin del, leder till att inläraren drar sig ur interaktionen, undviker vissa ämnen eller säger mindre eller någonting annat han tänkte säga. Detta leder inte, enligt Lindberg, till någon inläring och inte heller till någon utveckling. De ovannämnda makrostrategier (anpassnings- och resursutvidgande strategier) är alltså, enligt Corder, kommunikationsstrategiernas två huvudtyper. Men Corder (1978:12) framhäver också den personliga aspekten. Personliga faktorer inverkar på hurdana kommunikationsstrategier man väljer och använder i kommunikativa situationer. Kort sagt personliga faktorer, det man tänkte säga och kommunikativa situationen gör en blandning enligt vilken talaren betar sig när han försöker yttra sig.

Tabell 1. Strategiernas indelning enligt Corder (1978)

ANPASSNINGSSTRATEGIER	RESURSAUTVIDGANDE STRATEGIER
Undvikande av ämne	Lån
Övergivande av ämne	Parafraser och omskrivningar
Semantiskt undvikande	Paralingvistiska medel
Budskapsreduktion	Hjälpsökande strategier

Som tabell 1 visar har Corder hittat på åtta strategier. Undvikande och övergivande av ämne, semantiskt undvikande samt budskapsreduktion hör till anpassningsstrategier som kallas också för riskundvikande strategier. Lån, parafraser och omskrivningar, paralingvistiska medel samt hjälpsökande strategier behandlas som resursutvidgande strategier eller risktagningstrategier. Corders indelning av kommunikationsstrategier är enkel men omfattande. Där finns alla de viktigaste kommunikationsstrategier, alltså de strategier som inlärare mest använder. Märkvärdigt är dock att Corder inte har berättat någonting om undersökningen som är grunden till denna taxonomi eller om resultat. Jag undrar också det att Corder inte gör någon skillnad mellan parafrasering och omskrivningar. (jfr t.ex. Faerch & Kasper). Men det är dock värt att notera att Corders taxonomi är ett av de första försök att klassificera kommunikationsstrategier - själva undersökningstrenden startade först på 1980-talet.

4.2 Tarone

Faerch & Kasper (1983a) framhäver inlärarens roll i interaktion, dvs. att det är inläraren själv som märker att han har problem med att få budskapet fram i kommunikation och att det är inläraren som försöker lösa problem genom att använda kommunikationsstrategier. (jfr problemorientering). Tarones (1980) syn på ovannämnd situation är mer interaktionell. Hon anser att kommunikationsstrategier är gemensamma medel som kommunikationspartnerna använder för att kommunikationen skall kunna lyckas. (Tarone 1980: 420). Som sagt tidigare, finns det problem när det gäller att definiera strategierna. Faerch & Kaspers (1983ab) psykolingvistiska definition innehåller sådana ingredienser som problematik och medvetenhet. Dessa elementer finns inte i Tarones (1980, 1981) modell. Först och främst anser Tarone (1980: 420) att det inte behövs någon ytterst svår situation om man använder

kommunikationsstrategier, lite osäkerhet räcker. Enligt Tarone (1981: 287) behövs man inte heller tala om medvetenhet när det gäller definition av kommunikationsstrategier. Tarone har ytterligare inte talat om intentionalitet i sin definition och har inte tagit upp tanken att vissa strategier förekommer i vissa kommunikativa situationer.

Tarone (1977: 194-195) skriver att inlärningsprocessen kan ge intressant information om hur inläraren försöker och lyckas kommunicera när målspråkets uttryck fattas eller när inläraren känner sig osäker på målspråkets riktiga form eller regel. I sådana situationer ger kommunikationsstrategier viktig information om den kognitiva organisationen på lingvistisk nivå. Enligt Tarone är det viktigt att man använder sådana undersökningsmetoder där inläraren har möjlighet att yttra sig både på sitt modersmål och på målspråket (t.ex. att inläraren visas en serie av bilder och han berättar eller beskriver vad som händer, först på modersmålet och sedan på målspråket). På det sättet vet forskaren, enligt Tarone, vad inläraren *tänkte* säga. Tarone (1977:195) påpekar vidare att kommunikationsstrategier används för att individen skall kunna klara av kommunikativa problem när inlärarens språkkunskaper är otillräckliga för att uttrycka individens tankar. Tarone konstaterar också att denna kris förekommer när man försöker kommunicera på målspråket men också när man talar modersmålet.

4.2.1 Skillnaden mellan kommunikations-, produktions- och inlärningsstrategier

Också Tarone skiljer noga mellan kommunikations-, produktions- och inlärningsstrategier (jfr Corder 1978). Denna uppdelning är gjord på basis av de olika mål som man når genom att använda olika strategier. Tarone definierar dessa strategier på följande sätt: "Communication strategy (CS) is a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared." (Tarone 1981: 294). Med detta menar Tarone (1981: 288) den interaktionella funktionen av kommunikationsstrategier. Hon menar att samma typ av strategier används av språkinläraren och dennes samtalspartner i deras ömsesidiga försök att göra sig förstådda när adekvata uttrycksmedel saknas eller visar sig inte fungera. Tarone (1981: 288) fortsätter genom att säga att kommunikationsstrategier är ett försök att överbrygga klyftan mellan talarens och lyssnarens lingvistiska kunskaper och kompensera brister i det lingvistiska systemet. Kommunikationsstrategier är därmed alternativa vägar att överföra ett visst budskap i verkliga kommunikationssituationer. I denna interaktion

försöker också den infödde talaren göra sig förstådd – tillsammans med språkinläraren som inte behärskar målspråket till fullo.

Ovannämnda definition som framhäver den interaktionella funktionen hos kommunikationsstrategierna har förändrat sig från den definition som Tarone skapade tillsammans med Frauenfelder & Selinker år 1976 och med Cohen & Dumas samma år. Enligt dem var kommunikationsstrategier inlärarens systematiska försök att yttra meningar på målspråket i sådana situationer där målspråkets regler inte ännu har utformats. (Tarone, Frauenfelder & Selinker 1976: 100; Tarone, Cohen & Dumas 1976: 78). Tarone påpekar senare (1981: 287) att man inte kan vara säker på det att dessa försök är systematiska och att enligt denna definition kan man inte skilja kommunikationsstrategi från produktionsstrategi. Produktionsstrategi, i sin tur, är “an attempt to use one’s linguistic system effeciently and clearly, with a minimun of effort”. Produktionsstrategier är alltså språkinlärarens försök att använda sitt lingvistiska system så effektivt och entydigt som möjligt; det handlar t.ex. om hur man väljer att lägga upp sina yttranden, hur man förenklar genom att använda färdiga fraser och enkla syntaktiska strukturer osv. Produktionsstrategierna är, enligt Tarone, jämfört med kommunikationsstrategierna, varken interaktionella eller problemorienterade men de båda strategierna är dock medel att använda ens lingvistiska system. (Tarone 1981: 289; 1980: 420).

Utöver kommunikations- och produktionsstrategier skriver Tarone om inlärningsstrategier. Enligt Tarones (1981: 290) definition “language-learning strategy is an attemp to develop linguistic and sociolinguistic kompetence in the target language.” Inlärningsstrategier är därmed ett försök att utveckla den lingvistiska och sociolingvistiska kompetensen på målspråket. Tarone påpekar vidare att motivationen bakom inlärningsstrategier inte är viljan att kommunicera utan att lära sig målspråket. Tarone et al såg skillnaden mellan kommunikations- och inlärningsstrategier redan 1976: “A learning strategy is a process of rule-formation...a tentative hypothesis which the learner forms about the nature of the target language which is tested and subsequently modified.” Inlärningsstrategi är en process där språkets regler utformas, genom hypoteser som inläraren har om målspråket. Dessa regler förändrar sig jämt men är en central del i inlärnarnas hypotestestning och –bildning. (Tarone, Frauenfelder & Selinker 1976: 99-100). Också Faerch & Kasper (1980:51) konstaterar att läring sker ofta genom kommunikation och att det är därför svårt att skilja mellan inlärnings- och

kommunikationsstrategier. Men vanligtvis L2-inläring betyder olika processer där inläraren, på vägen till det nya språket, lär sig regler, pragmatik, semantik, fonetik, syntax osv. Kommunikation på främmande språk betyder, för sin del, olika sätt och medel som inläraren verkligen använder i kommunikativa situationer.

Kotsinas (1982: 190) diskuterar Corders och Tarones definitioner och noterar att Tarone (1980; 1981) använder termerna "kommunikationsstrategi", "produktionsstrategi" och "inlärningsstrategi" på ett sätt som skiljer sig något från Corders terminologi (jfr s. 24 i detta arbete). Både Corder och Tarone använder termen inlärningsstrategier i samma betydelse, dvs att de är medel att lära sig språk. Men Corders kommunikationsstrategi motsvarar, enligt Kotsinas, närmast Tarones produktionsstrategi och Tarones kommunikationsstrategi, i sin tur, kan ses som en beskrivning av samtalsdeltagarnas strävan att nå språklig concensus. Här ser vi tydligt Tarones interaktionella aspekt. Kotsinas själv definierar sitt undersökningsmaterial med termerna *uttrycksstrategier* och *inlärningsstrategier*. Uttrycksstrategier motsvarar Corders kommunikationsstrategier och Tarones produktionsstrategier och betecknar de olika metoder som talaren använder för att uttrycka ett visst innehåll. Inlärningsstrategier betecknar, enligt Kotsinas, de tillvägagångssätt som inläraren använder för att lära in vissa element. (Kotsinas 1982: 190-191). Jag anser att kommunikationsstrategier ger talaren "verktyg" till kommunikation på främmande språk och att de befämjar språkinläring. Men jag kommer inte att skilja mellan kommunikations- och produktionsstrategier i min undersökning utan behandlar alla de sätt som inläraren använder för att kommunicera som kommunikationsstrategier. Jag försöker inte heller hitta eller klassificera speciella inlärningsstrategier i inlärarnas yttranden; det räcker med att notera att inläraren lär sig ett och annat i kommunikation.

4.2.2 Tarones klassifikation

Tarone, Cohen & Dumas systematiserade klassifikation av kommunikationsstrategier och denna klassifikation har varit basen för utvecklingen och forskningen. Som sagt, koncentrerade den sig främst på fonologiska, morfologiska, syntaktiska och lexikaliska nivåer. Tarone förnyade ett år senare denna klassifikation och använde samma typologi också år 1980. Även om taxonomin är gammal och får kritik (bl.a. Bialystok 1990) är den mycket inflytelserik och uppenbarar de vanligaste kommunikationsstrategier. Klassifikationens rikedom kan gott ligga i det att den inte är för detaljerad; Tarone anser att fem "baskategorier" kan skiljas lätt, nämligen

undvikande (“avoidance”), *parafrasering* (“paraphrase”), *medveten transfer* (“conscious transfer”), *hjälpökning* (“appeal for assistance”) och *mimik* (“mime”) (Tarone 1977: 197; 1980: 429).

4.2.2.1 Undvikande

Undvikande består av två underkategorier: *undvikande av ämnet* (“topic avoidance”) och *övergivande av ämnet* (“message abandonment”) (jfr Corder på s. 25 i detta arbete). Den förra kategorin förekommer när inläraren inte talar om sådana ämnen som överträffar hans lexikaliska nivå. Inläraren undviker svåra ord och komplicerade grammatikmoment. Den senare kategorin, övergivande av ämnet, betyder att inläraren börjar tala om ämnet men vet inte hur han skall kunna fortsätta. Därför börjar inläraren vanligen en ny sats, avbryter och försöker igen. (Tarone 1977:197-198; 1980: 429). Ovannämnda strategier är vanliga i inlärarspråket – inläraren märker att det blir problem med kommunikation och bestämmer sig därför hålla sig tyst eller tala om någonting som han inte först tänkte säga. Sådana “tysta” stunder och omstrukturerade yttranden och nybörjan finns mycket också i mina data, som vi får se lite senare. Men det är ytterst svårt att säga, enligt min mening, när talaren undviker kommunikation på grund av sina språkkunskaper – undvikande kan vara tecken på liten osäkerhet när det gäller språkets strukturer men lika bra kan undvikande (speciellt övergivande av ämnet) vara tecken på ett slags talplanering. Vi börjar ju på nytt, avbryter och omstrukturerar också på modersmålet. (se också Tarones 1980: 425-427 diskussion om korrigeringar i inlärarspråket).

4.2.2.2 Parafrasering

Parafrasering (“paraphrase”) betyder enligt Tarones definition “the rewording of the message in an alternate, acceptable target language construction, in situations where the appropriate form or construction is not known or not yet stable.” (Tarone 1977: 198). Parafrasering är alltså något slags omstrukturering för att man skall kunna få budskapet fram även om man inte t.ex. kommer ihåg exakta ordet eller konstruktionen. Parafrasering har tre underkategorier: *approximering* (“approximation”), *ordprägling* (“word coinage”) och *omskrivning* (“circumlocution”)

Approximering (en kategori som Corde inte har i sin typologi) är användning av målspråkets ord eller struktur som inläraren använder även om han vet att det inte är rätt. *Approximering* vallar inte problem eftersom ordet eller strukturen ligger semantiskt nära det rätta. Som exempel ger Tarone en sådan situation där talaren använder ordet *pipe* i stället för *waterpipe*. Inläraren kan också t.ex. använda ett mycket allmänt ord i stället för specifik (t.ex. *djur* även om han menar *hund*). *Approximering* betyder användning av ord eller uttryck som till sin betydelse ligger nära sådana former som man inte ännu behärskar eller i stunden har tillgång till. Tarone påpekar att *approximering* kan ligga ganska nära *övergeneralisering* men att det finns åtminstone en skillnad mellan dem: i *approximering* vet inläraren att han använder fel ord eller struktur medan i *övergeneralisering* vet han kanske inte det. *Ordprägling*, den andra underkategorin i *parafrasering* betyder att inläraren hittar på nya ord för att kunna fortsätta kommunikation: i Tarones undersökning inläraren talade om *airball* i stället för det rätta ordet *balloon*. Den sista underkategorin, *omskrivning*, (jfr Corders *parafrasering*) är inlärarens sätt att beskriva och berätta med egna ord sådana saker som som han inte vet ord för: *She is, uh, smoking something. I dont know what's its name. That's, uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of.* (Tarone 1977: 198; 1980:429). Här inläraren beskriver saken han inte vet på målspråket och försöker få motpartnern att förstå och kanske gissa vad han menar.

4.2.2.3 Transfer

Den tredje baskategorin i Tarones (1977: 198-199; 1980: 429) typologi, *transfer*, innehåller följande underkategorier: *ordagrann översättning* ("literal translation") och *språkbyte* ("language switch").

Ordagrann översättning betyder att inläraren översätter det han tänkte säga ur något annat språks (vanligen modersmålets) än ur målspråkets synvinkel. Palmberg (1979: 17) ger ett belysande exempel: en inlärare som har svenska som modersmål och engelska som målspråk kan t.ex. använda en sådan konstruktion som "bus stop place" eftersom ordet heter på svenska "bushållplats". *Ordagrann översättning* som kommunikationsstrategi ger inte naturligt språk, även om olika orden i sig själv är rätta. *Språkbyte* (=ta till annat språk), i sin tur, är en ganska dramatisk men ytterst vanlig kommunikationsstrategi. Där använder inläraren modersmålets term, ord eller konstruktion utan att översätta dem till målspråket. Inlärarna trygger sig lätt till modersmålet – åtminstone i sådana situationer där andra samtalspartner talar ditt modersmål

(se min undersökningsresultat på s. 46-49). I Tarones undersökning använde inlärarna t.ex. *balon* i stället för *balloon* eller *tirtil* i stället för *catepillar*.

Utöver språkbyte kan inläraren också be om hjälp. *Hjälpsökning* är en strategi där inläraren frågar motpartnern ord eller struktur. Han vet inte kanske ordet eller kommer inte ihåg det eller vill vara säker att det ord han använder är rätt. Samtalsdeltagarna i min undersökning använde denna strategi ganska mycket- men de frågade inte varandra utan vände sig nästan alltid till läraren (se s. 48). Den sista strategin i Tarones typologi heter *mimik* som betyder användning av icke-verbala strategier i kommunikation. Tarone ger ett exempel där inläraren klappar sina händer för att beskriva ordet *applåd*. (Tarone 1977:198; 1980: 429).

4.2.3 Diskussion

Tarone (1977: 197, 202) drog själv några viktiga och intressanta slutsatser av sin undersökning. Enligt henne korrelerar personliga faktorer mycket med användning av kommunikationsstrategier, mest med reduktions- och hjälpsökningsstrategier. Tarone anser vidare att inlärarens modersmål inte spelar någon stor roll när man tar kommunikationsstrategier i bruk. Under tidens lopp har Tarone ändrat sina åsikter om några aspekter i kommunikationsstrategier men hennes senare klassifikationer är mer eller mindre korrigerade versioner av de som hon gjorde tillsammans med Cohen & Dumas 1976 och själv ett år senare. Dessa fem baskategorier eller basstrategier presenterar olika sätt att lösa ett kommunikativt problem. Tarone påminner dock att det blir problem med klassificering när man har rejäl data framför sig: alla kombinationer är möjliga och det är därmed inte lätt att dra tydliga gränser mellan olika kategorier. Tarones undersökningsmetod möjliggjorde jämförelsen av de olika sätt som inlärarna använder i kommunikation på främmande språk. Denna undersökning lyckades avslöja största delen av de kommunikationsstrategityperna som senare undersökningar har behandlat. Tarones resultat och exempel har lagt grunden till dåtida och nutida taxonomier.

Tabell 2. Indelning enligt Tarone (1977; 1980)

UNDVIKANDE	PARAFRASE- RING	TRANSFER	HJÄLP- SÖKNING	MIMIK
Undvikande av ämne	Approximering	Ordagrann översättning		
Övergivande av ämne	Ordprägling	Språkbyte		
	Omskrivning			

I tabell 2 ser vi att att Tarones (1977; 1980) klassifikation har fem huvudkategorier: undvikande, parafrasering, transfer, hjälpsökning och mimik. Denna klassifikation grundar sig till undersökningen som bestod av nio vuxna inlärare av engelska vars modersmål var spanska, turkiska och mandarin. Som undersökningsmetod använde Tarone bl.a. bildbeskrivning både på käll- och målspråket. På det sättet kunde man, enligt Tarone, forska i vad inläraren *tänkte* säga. Vad jag saknar är en mera noggrann beskrivning av själva undersökningen: hurdan roll Tarone själv hade i inlärarnas kommunikationförsök, alltså "hjälp" hon dem. Det är också intressant att märka att Tarone inte har en sådan undersökning där interaktion spelar huvudrollen; Tarone är ju i hög grad interaktionens förespråkare. Sist men inte minst vill jag också kritisera det att Tarone inte rapporterar resultaten procentuellt: vilken strategi användes mest eller minst.

4.3 Faerch & Kasper

Faerch & Kasper (1983a: 36) definierar kommunikationsstrategier på följande sätt: "...communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal." Kommunikationsstrategierna är därmed, enligt Faerch & Kasper, individens potentiellt medvetna planer för att lösa problem när det gäller att nå ett visst kommunikativt mål. Som tidigare nämnts, anses deras sätt att definiera kommunikationsstrategier vara psykolingvistiskt i sin natur (se t.ex. Lindberg 1985; Ellis 1994, Poulisse 1990, Bialystok 1990). Inläraren upplever ett kommunikativt problem och försöker lösa det själv med hjälp av kommunikationsstrategier. Bialystok (1990: 20-22) diskuterar Faerch & Kaspers

psykolingvistiska definition och påpekar vidare att Faerch & Kaspers modell placerar kommunikationsstrategier i talproduktionen. Modellen innehåller kommunikativa målet, lingvistiska kunskaper, neurologiska och fysiologiska talplaneringsprocesser osv. Själva produktionen består av planering och genomförande men Bialystok kritiserar Faerch & Kasper genom att notera att det är omöjligt att säga när planeringen slutar och genomförandet börjar. Enligt Faerch & Kasper (1983a: 36-37) kan kommunikationsstrategierna klassificeras på basis av två olika sätt som inlärarna beter sig när de har kommunikationsproblem. Inlärarna kan lösa problem genom att använda antingen 1) *undvikande beteende* (=inläraren löser problem genom att byta kommunikativa målet) eller 2) *genomförande beteende* (=inläraren bevarar det ursprungliga kommunikativa målet men utvecklar en alternativ plan för att nå det). På grund av de här två sätten att lösa problem kan man skilja kommunikationsstrategiernas två huvudkategorier: *reduktionsstrategier*, styrda av undvikande beteende och *genomförandestrategier*, styrda av genomförande beteende. De går alltså med samma linje med Corder (1978) och Tarone (1977; 1980). Faerch & Kasper konstaterar att strategivalet beror inte bara på det grundläggande beteendet (undvikande/genomförande) utan också på problemet som skall lösas. (Faerch & Kasper 1983a: 36-37). Faerch & Kasper påpekar vidare att inläraren har möjligheten att förutspå och undvika problem i kommunikation genom att utveckla ett alternativt plan för att klara sig. Inläraren kan också "vänta" tills problem förekommer och lösa dem först sedan.

4.3.1 Reduktionsstrategier

Faerch & Kaspers reduktionsstrategier (formella och funktionella) ligger ganska nära till Corders (1978) anpassningsstrategierna och Tarones (1977; 1980) undvikandestrategier. Reduktionsstrategier är strategier som mer eller mindre leder till undvikande av ett kommunikationsproblem. Talaren säger kanske mindre än han tänkte säga, vägrar att kommunicera eller talar förenklat språk. Inlärare använder reduktionsstrategier, enligt Faerch & Kasper, eftersom de vill undvika fel eller/och de vill öka flytandet. Reduktionsstrategier används också därför att inläraren kan ha problem med planering eller med själva kommunikation. (Faerch & Kasper 1983a: 40, 43).

4.3.1.1 Formella reduktionsstrategier

I allmänhet problem som gäller flyt och korrekthet bildar, enligt Faerch & Kasper, en specialklass eftersom de förorsakar det att talaren inte använder de mest uppenbara delar av sitt IL-system. Detta beror på det att talaren utgår från att det finns problem i att förverkliga de här delarna. Detta kallas för *formell reduktion*. Orsaken till att inlärarna använder formella reduktionsstrategier är att de vill undvika felet och/eller öka talflytet. (Faerch & Kasper 1983a: 37,40). Enligt Jordens (1977) via Faerch & Kasper (1983a: 40) är *fehundvikande* på ett visst sätt psykologiskt bestämt: några språkanvändare tycker inte om att kommunicera på ett främmande språk om de inte kan göra det utan fel. En annan orsak kan vara det att språkanvändarna antar att språklig korrekthet är en premis för lyckad kommunikation. Enligt Varadi (1983: 85) kan formal reduktion hjälpa i att öka talflytet. Inlärarna kan märka att elimination av vissa formella elementer inte hindrar överföring av meddelandet. Lägg märke till att Tarone (1981: 295) använder begreppet produktionsstrategi om strategier som ökar effektivitet och tydlighet i talproduktionen (jfr s. 29 i detta arbete).

Faerch & Kasper (1983a: 37-39) konstaterar ytterligare att formell reduktion ofta ligger ganska nära till användning av funktionell reduktion eller genomförandestrategierna. T.ex. om problemet är talflytet och inläraren reducerar sitt IL-system med avseende på den problematiska punkten eller regeln och inte inkorporerar det med sin plan så måste inläraren utveckla en alternativ plan som grundar sig till de reducerade lingvistiska resurserna. Det finns ändå några betydande skillnader med avseende på om inläraren kan nå sitt kommunikativa mål med hjälp av det reducerade systemet eller om han måste trycka sig till den funktionella reduktionen eller genomförandestrategierna. Alla områden (fonologisk, morfologisk, syntaktisk och lexikalisk) av IL-system kan vara utsatta för formell reduktion. (Faerch & Kasper 1983a: 41).

4.3.1.1.1 Fonologisk och morfologisk reduktion

De flesta punkterna på den *fonologiska* nivån är nödvändiga i kommunikationen och normalt är det omöjligt för inläraren att kommunicera med ett reducerat fonologiskt system. Vissa fonem kan vanligen inte undvikas genom formala reduktionsstrategier men inläraren kan då ta till genomförandestrategier. Till exempel skulle det vara omöjligt för inlärarna av engelska att

reducera fonemet /ð/ genom att helt och hållet undvika ord som innehåller /ð/. Men inläraren kan dock använda något annat sätt att uttala fonemet (t.ex. han kan *övergeneralisera* användning av /ð/ eller låna en L1-fon). (Faerch & Kasper 1983a: 41).

På den morfologiska nivån är situationen densamma som på den fonologiska nivån eftersom grammatiska morfem vanligen är obligatoriska i vissa lingvistiska kontexter. Detta förorsakar att reduktionen på en morfologisk punkt ofta måste kompenseras med hjälp av olika genomförandestrategier; t.ex. genom att ersätta den undvikande morfologiska punkten med syntaktiska eller lexikaliska punkter. I undersökning av Hamayan & Tucker (citerad i Faerch & Kasper 1983a: 42) undvek inlärarna av franska underordnade bisatser och använde i stället infinitiv: (*il faut aller* i stället för *il faut que j' aille*). Fastän grammatiska morfem är vanligtvis obligatoriska satskonstituenten betyder detta inte att de ökar satsens begriplighet eller förståelighet: ofta är de i själva verket semantiskt redundanta. Därför kan inlärarna lätta talproduktionen genom att undvika några av de här redundanta företeelserna utan att känna behov till kompensation på något sätt. Forskarna Dulay & Burt (via Faerch & Kasper 1983a: 42) kallar detta *reduktionsundvikande* och det kan sägas vara en undantag bland formella reduktionsstrategier eftersom det inte kräver användning av kompensatoriska strategier.

4.3.1.1.2 Syntaktisk och lexikalisk reduktion

Den *syntaktiska* nivån motsvarar den morfologiska nivån i distinktionen mellan vad inläraren anser vara en obligatorisk struktur och vad som är en optimal struktur. Eftersom reduktionen av det som inläraren tror vara en obligatorisk struktur nödvändigtvis leder till antingen formell reduktion eller satser som inläraren antar vara inkorrekta, kan reduktionen av regler nås genom att inte använda reglerna i fråga. Som exempel kan man ta engelskans passivregel: inlärarna kan undvika passivstrukturer genom att använda aktiva satser. (Faerch & Kasper 1983a: 42). Man kan också tänka sig att inlärarna, åtminstone i början, hellre använder huvudsatser i stället för bisatser eller presens i stället för imperfekt.

Formell reduktion på den *lexikaliska* nivån kan uppnås med hjälp av både funktionella reduktionsstrategier (t.ex. topikundvikande) och genomförandestrategier (t.ex. parafra och lån). Enligt Blum & Levenston (citerad i Faerch & Kasper 1983a: 42-43) borde inlärarna av många skäl försöka reducera sina lexikala system. Vissa ord eller lexem kan vara svåra att

uttala, de kan höra till oregelbundna eller ofrekventa deklinationer eller de kan förorsaka morfologiska, syntaktiska och lexikaliska begränsningar i sådana kontexter där inläraren inte upptäcker dem lätt. Man kan hitta orsaker till en lexikalisk reduktion också utanför IL-systemet: inlärarna kan undvika att använda sådana ord som inte har direkta motsvarigheter i deras L1. (Faerch & Kasper 1983a: 42-43).

4.3.1.2 Funktionella reduktionsstrategier

Inläraren använder funktionella reduktionsstrategier om det finns problem på ett planeringsfas eller på genomföringsfas och om inlärarens beteende i situationen är hellre undvikande än genomförande. När inläraren använder funktionella reduktionsstrategier reducerar han kommunikativa målet för att undvika problem (jfr Corder och Tarone). Funktionell reduktion kan påverka vilken som helst av de tre komponenter (aktionell, modal och propositional) i det kommunikativa målet. (Faerch & Kasper 1983a: 43-44).

Enligt Lindberg (1985) innebär *aktionell* reduktion det att inläraren undviker vissa språkfunktioner eftersom han inte vet hur de uttrycks i det nya språket. En annan typ av reduktion kan ske då talaren inte behärskar de olika sätt på vilka man markerar modalitet (t.ex. social distans) på målspråket. Detta kallas för *modal* reduktion. (Lindberg 1985: 96). Funktionell reduktion av propositionala element innehåller, i sin tur, sådana strategier som topikundvikande ("topic avoidance"), övergivande av ämne ("message abandonment") och semantiskt undvikande ("semantic avoidance"). (Faerch & Kasper 1983a: 43-44).

När det gäller att definiera övannämnda strategier så nöjer Faerch & Kasper (1983a: 44) sig med andra forskares definitioner och presenterar mestadels typologi av Tarone, Cohen & Dumas (1976) som ser *topikundvikande* som ett försök att totalt undvika kommunikation om sådana ämnen som kräver användning av målspråkets regler eller former som inläraren inte känner till tillräckligt bra. Inläraren kan då antingen byta topik eller inte alls svara verbalt. Inläraren kan ytterligare undvika diskussioner om abstrakta eller teoretiska ämnen om han känner sig osäker när det gäller lämpliga syntaktiska konstruktioner eller lämpligt ordförråd. (Tarone, Cohen & Dumas 1976: 10). Jag anser att det är ytterst svårt att säga när någon undviker i kommunikation. Inlärarna i min undersökning fortsatte kommunikation även om de talade om abstrakta saker (t.ex. *tulopoliittinen kokonaisratkaisu*) men det är dock värd att

notera att inlärarna lätt vände sig till läraren och frågade honom eller henne. För det andra var inlärarna ganska språkkunniga- de var ju universitetsstuderande.

Enligt Tarone, Cohen & Dumas (1976: 11) betyder *övergivande av ämnet* det att kommunikation om något ämne har inletts men sedan avbröts eftersom inläraren har svårigheter med målspråkets form eller regel. Inläraren avbryter i mitten av en sats utan att söka hjälp från någon som skulle hjälpa inläraren att sluta satsen. (jfr Corder på s. 25) och Tarone på s. 31) i detta arbete). Den sista reduktionsstrategin, *semantiskt undvikande* betyder att inläraren säger något som skiljer sig litet från det han tankte säga men ändå något relevant i talsituationen. Några forskare, t.ex. Varadi (1980) använder begreppet *meaning replacement*. Faerch & Kasper (1983a: 44) skriver sammanfattningsvis att semantiskt undvikande betyder att inläraren säger *nästan* vad han vill säga om ämnet i fråga. Topikundvikande, i sin tur, betyder att inläraren säger ingenting om ämnet i fråga.

4.3.2 Genomförandestrategier

Enligt Corder (1978: 10) betyder genomförandestrategier det att inläraren försöker lösa kommunikationsproblem och samtidigt öka sina kommunikativa resurser. Faerch & Kasper är på samma linje och klassificerar genomförandestrategier ("achievement strategies") som språkliga resurser som används för att lösa planeringsproblem och testa och pröva hypoteser. Faerch & Kasper ser genomförandestrategier som överkategori och kallar kommunikationsstrategierna för *kompensatoriska strategier* ("compensatory strategies"), alltså sätt att kompensera sina språkkunskaper. Kompensatoriska strategier i Faerch & Kaspers typologi heter kodväxling, interlingval transfer, inter-/intralingval transfer, generalisering, parafrasering, omstrukturering, ordprägling, hjälpsökande, kooperativa strategier, icke-lingvistiska strategier och korrigeringsstrategier. (Faerch & Kasper 1983a: 46-52). Eftersom dessa strategier (genomförandestrategier) liknar så mycket Corders (1978) och Tarones (1977; 1980) jag diskuterar noggrannare bara de strategier som skiljer sig från Corders eller Tarones klassifikationer. Faerch & Kasper definierar och presenterar också mycket sina kategorier med andra forskares definitioner, mestadels med de som var gjorda av Tarone, Cohen & Dumas 1976. Det var intressant att märka att Faerch & Kasper nöjer sig med andra forskares definitioner. Vad som skiljer Faerch & Kasper från t.ex. Tarone gäller mest

kommunikationsstrategiernas bas och natur; Tarone betonar interaktion och Faerch & Kasper är på psykolingvistik sida, som redan diskuterades utförligt på s. 15-17 i detta arbete.

4.3.3 Diskussion

Faerch & Kaspers undersökning bestod av 120 videoinspelade samtal mellan inlärare med danska som modersmål och nativtalare av engelska. De diskuterade vardagliga saker. Det är synd att Faerch & Kasper inte rapporterar sina resultat: vilken strategi användes mest och varför, hurdan var interaktionens roll osv. Faerch & Kasper (1983a: 45) konstaterar bara sammanfattningsvis att de problem som man löser med kommunikationsstrategiernas hjälp kan förekomma på alla lingvistiska nivåer – många forskare har koncentrerat sig bara på lexikaliska problem. Med detta menar Faerch & Kasper, enligt min mening, att inläraren processerar och planerar sitt inlärarspråk i huvudet och jobbar mycket för att klara sig – ord eller yttranden är bara en liten del av det hela kommunikationssystemet.

Faerch & Kasper diskuterar också förbindelsen mellan kommunikationsstrategier och inläring och noterar att inläring är en process där inläraren utvecklar sitt IL-system. På vägen testar och bildar inläraren olika hypoteser om målspråket, alltså använder språket och språkets regler i olika övningar och kommunikation. Kommunikationsstrategiernas roll i inläring är följande: inläraren märker att han har problem och att hans IL-system inte ännu innehåller ett lämpligt ord eller att han inte kan yttra sig utan fel. Kommunikationsstrategierna tas då i bruk. Korrigeringsstrategier (se s. 43 i detta arbete) har en stor betydelse för automatisering; om inläraren lyckas väl t.ex. med något ord så kan det vara lättare att använda eller komma ihåg det i framtiden. Faerch & Kasper konstaterar sist att om man lär sig att använda kommunikationsstrategier så kan han bygga broar mellan formella och icke-formella inläringssituationer och mellan pedagogiska och icke-pedagogiska kommunikationssituationer. (Faerch & Kasper 1983a: 53-54, 56).

Tabell 3. Indelning enligt Faerch & Kasper (1983a)

FORMELLA REDUKTIONS-STRATEGIER	FUNKTIONELLA REDUKTIONSSTRATEGIER	GENOMFÖRANDE-STRATEGIER
Fonologisk reduktion	Aktionell reduktion	Kodväxling
Morfologisk reduktion	Modal reduktion	Interlingval transfer
Syntaktisk reduktion	Propositional reduktion:	Inter-/intralingval transfer
Lexikalisk reduktion	1) topikundvikande	Generalisering
	2) övergivande av ämne	Parafrasering
	3) semantiskt undvikande	Ordprägling
		Omstrukturering
		Kooperativa strategier
		Icke-lingvistiska strategier
		Korrigeringsstrategier

Det framgår av tabell 3 att det föreligger inga stora skillnader mellan Corders (1978), Tarones (1977; 1980) och Faerch & Kaspers (1983a) typologier. Faerch & Kasper definierar reduktionsstrategier noggrannare än de andra två forskare och gör en distinktion mellan formella och funktionella reduktionsstrategier. Genomförandestrategier liknar också i stort sett Corders resursutvidgande strategier och Tarones parafrasering och transfer. Genomförandestrategier diskuteras i det följande.

När man kommunicerar på ett främmande språk så finns det alltid en möjlighet att byta språk från L2 till antingen L1 eller något annat främmande språk. Hur ofta det händer i kommunikation beror på deltagarnas analys om den kommunikativa situationen. Därför är det ofta i klassrummet så att om läraren och elever har samma L1 växlar inlärarna mycket mellan L1 och L2. (Faerch & Kasper 1983a: 46). Detta syns tydligt också i min undersökning (se s. 46). Tarone, Cohen & Dumas (1976: 11) konstaterar vidare att *kodväxling* kan vara antingen *lingvistisk* eller *social*. Med lingvistiska orsaker menas det att inläraren försöker undvika målspråkets svåra former som man inte än har lärt sig. Om inläraren byter språk av sociala skäl betyder detta att han vill vara en del av gruppen.

Enligt Faerch & Kasper (1983a: 46) betyder *interlingval* transfer det att när en inlärare använder interlingval transfer så kombinerar han lingvistiska fenomen från L1 och L2 (eller något annat språk än L2). Enligt Tarone, Cohen & Dumas (1976:5) kan detta fenomen upptäckas i fonologi, morfologi, syntax och lexikon, t.ex. att inläraren överför ett ljud från sitt modersmål till målspråket eller använder modersmålets (grammatiska) regler i L2. Den här strategin liknar närmast Tarones "ordagrann översättning" (jfr s. 32) och Corders "lån" (jfr s. 25 i detta arbete). Faerch & Kasper (1983a: 47) ger ett exempel där en inlärare med danska som modersmål kallar engelskans *vegetables* för *green things* eftersom de på danskan heter *grøntsager* (jfr också semantisk utvidgning på s. 54 i detta arbete).

Inter-/intralingval transfer förekommer speciellt när inläraren upplever L2 vara lik sitt L1. Inläraren generaliserar en IL-regel men generaliseringen påverkas av motsvarande strukturer i L1. Faerch & Kasper (1983a:47) ger följande exempel: danska inlärare av engelska kan generalisera den regelbundna *-ed* suffixen p.g.a. hur verbet klassificeras i danskan (regelbundna/oregelbundna). Eftersom det på danska lyder *svømme*, *svømmede*, så tror inläraren att verbet böjs på samma sätt, regelbundet på engelska : *swim*, **swimmed*.

Inläraren har många möjligheter att handla kommunikationsproblem genom att använda sitt IL-system. Genom att *generalisera* löser inlärarna problem i planeringsfasen: De fyller "luckorna" i deras planer med IL- strukturer som de normalt inte skulle använda i sådana kontexter. Detta skiljer från inter-/intralingval transfer i det att i generalisering är det alltid målspråkets regel som används – men den är inte alltid den korrekta L2- regeln. I transfer, i sin tur, använder inläraren modersmålets regel i stället för den korrekta L2- regeln. Inläraren tänker att det räcker till att generalisera, t.ex att använda ett allmänt ord *djur* i stället för *kanin*. (Faerch & Kasper 1983a: 47-48). Generalisering motsvarar närmast Tarones "approximering" (jfr s. 32 i detta arbete). Tarone, Cohen & Dumas (1976: 5, 8) använder termen *övergeneralisering*. Enligt Tarone et al kan fenomenet upptäckas i fonologi, morfologi, syntax och lexikon på samma sätt som interlingval transfer.

Faerch & Kaspers parafrasering, ordprägling och omstrukturering betyder samma som Tarone och Corder har i sina typologier. Enligt Faerch & Kasper (1983a: 49) använder inläraren *parafrasering* när han fyller luckorna i planeringsfasen med konstruktioner som är välbildade enligt hans IL-system. Inläraren beskriver eller omskriver det ord han inte kan eller inte

kommer på. I *ordprägling* kan inläraren skapa ett nytt IL-ord för att kunna fortsätta kommunikation. *Omstrukturering* används när inläraren upptäcker att han inte kan genomföra den ursprungliga planen som han redan börjat förverkliga. Inläraren måste då skapa en alternativ plan som gör det möjligt för inläraren att kommunicera – utan reduktion. (Faerch & Kasper 1983a: 50).

Också *icke-verbala strategier* liknar Corders “paralingvistiska medel” och Tarones “mimik”. Faerch & Kasper (1983a: 50) konstaterar att dessa strategier används som stöd för verbal kommunikation men lika viktigt är att notera att gester osv. används också för att ge signal på motpartnern att hjälp behövs. Faerch & Kasper (1983a: 50) skriver ytterligare om särskilda *kooperativa strategier* och delar Tarones (1977; 1980) åsikt om interaktion, alltså att den interaktionella aspekten är viktig när man talar om kommunikationsstrategier. De konstaterar dock att även om problem i kommunikation är deltagarnas “gemensamma” och man kan lösa dem tillsammans så är det i alla fall vars och ens egen sak att bestämma om han vill lösa problemet själv (=psykolingvistiskt sätt) eller signalera motparten att hjälp behövs som leder till att det kommunikativa problemet behandlas tillsammans (= interaktionellt sätt). Den sista genomförandestrategin i Faerch & Kaspers typologi heter *korrigeringsstrategier* som används när inläraren har problem med något ord (t.ex. kommer inte ihåg det) men när inläraren **inte** trygger sig till kompensatoriska strategier utan väntar att ordet kommer på eller tänker på olika ord som ligger nära till det försvunna ordet så länge att han kommer ihåg det. (Faerch & Kasper 1983a: 52).

Corder (1978) eller Tarone (1977; 1980) har inga korrigeringsstrategier i sina typologier men Tarone (1980: 425-427) konstaterar att korrigeringar förekommer när talaren märker att hans första försök innehåller en sådan lingvistisk eller sociolingvistisk struktur som inte lyckas att förmedla det han tänkte förmedla – meningen fördelas inte mellan interlokutörerna. Tarone vill alltså påpeka det att korrigeringar är kommunikationsstrategier om de används som verktyg av interlokutörerna att förstå varandra i kommunikation och nå språklig samhöring (= interaktionell aspekt). I de samtalslektioner som min undersökning består av är korrigeringar, omstruktureringar (och repetition) ganska vanliga i inlärnarnas yttranden. De korrigerar sitt språk också mycket själv men oftast blir det så att läraren säger det rätta ordet (se s. 47 i detta arbete). Jag anser alltså att korrigeringar är kommunikationsstrategier, sätt att klara sig i kommunikation.

Bialystok (1990:43) diskuterar Faerch & Kaspers klassifikation och konstaterar att Faerch & Kaspers huvudpunkt ligger i det att man genom att använda olika kommunikationsstrategier når olika resultat, dvs. kommunikativa mål. Om inläraren väljer undvikande beteende och reduktionsstrategier är resultatet det att han växlar och modifierar det kommunikativa målet. Däremot om inläraren väljer genomförande beteende och genomförandestrategier leder detta till att han byter plan men bevarar dock det ursprungliga målet.

4.4 Sammanfattande diskussion

Låt oss sammanfattningsvis en gång till titta på hur Corder, Tarone och Faerch & Kasper har definierat kommunikationsstrategier:

“... a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty.”

(Corder 1978: 8)

“... a mutual attempt of two interlocutors to agree on meaning in situations where requisite meaning structures are not shared.”

(Tarone 1980: 419)

“... potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.”

(Faerch & Kasper 1983a: 36)

Som vi ser är alla definitioner samtidigt likadana och olika. Corder och Faerch & Kasper har tagit med det att talaren vänder sig till kommunikationsstrategier när han märker att han har problem med kommunikation. Också Tarones definition innehåller lite problemorientering (=”where requisite meaning structures are not shared”) men konstaterar också interaktion, samspel mellan interlokutörerna. Nativtalaren hjälper inläraren att säga det “rätta ordet”. Alla forskare talar inte om inlärarna utan mera allmänt om “talare” och “individer” – detta betyder att kommunikationsstrategier används också på modersmålet.

Corder och Tarone gör en klar skillnad mellan inlärnings- och kommunikationsstrategier och ser inlärningsstrategier som sätt att lära sig språk och utveckla kompetensen på målspråket. Faerch & Kasper, i sin tur anser att man lär sig språk genom att använda kommunikationsstrategier. Alla forskare delar sina typologier i två huvudlinjer: den första linjen gäller de strategier där inläraren på något sätt undviker kommunikationsproblem. Dessa kallas för *anpassningsstrategier* (eller *riskundvikandestrategier*) av Corder (1978), *undvikande* av Tarone (1977; 1980) och *reduktionsstrategier* av Faerch & Kasper (1983a). Den andra huvudlinjen gäller sådana strategier där man testat och prövat sina språkliga kunskaper. Dessa kallas för *resursutvidgande strategier* (eller *risktagningsstrategier*) av Corder (1978), *parafrasering, transfer, hjälpsökning och mimik* av Tarone (1977; 1980) och *genomförandestrategier* av Faerch & Kasper (1983a).

Bialystok (1983: 103) skriver att forskarna bakom identifieringen, klassificeringen och utforskningen har gjort ett viktigt jobb när de har beskrivit de olika medel som inläraren har när han möter svårigheter. Men det som fattas, enligt Bialystok, är en beskrivning av de omständigheter som avgör vilken strategi en inlärare helst väljer och om den är effektiv. Bialystok konstaterar vidare att kategorier och klassifikationer är svaga, konstgjorda och t.o.m. irrelevanta. Ett och samma fenomen kan ha olika roller i kommunikationsstrategiernas värld. Bialystok tar också hänsyn till det att även om samma strategier förekommer oberoende av typologier, inlärare och uppgifter, är det möjligt att undersökningar baserar sig på felaktiga antagningar. Också typologiernas validitet och reliabilitet är därmed tvivelaktiga. (Bialystok 1990: 75, 80).

5. ANALYS AV MATERIALET

Kjanhi (1996:151-152) presenterar en intressant syn på hur talare är med i kommunikation och skriver att inlärare, som har brister i sina språkkunskaper, kontrollerar och planerar jämt sitt språk. Men det kan också vara så att interlokutörerna kontrollerar varandra, ger hjälp, korregerar, frågar om de inte förstår osv. Kommunikationsstrategier är därmed, enligt Kjanhi, inlärarens sätt att analysera, kontrollera och reglera sig själv i kommunikativa situationer. Denna syn fick mig att tänka att samtalsdeltagarna i mina data är ganska kontrollerade, de observerar sig själv, varandra och vad viktigast, läraren observerar dem. Det känns kanske att

man måste skärpa sig –samtalsdeltagarna får ju vitsord på sina språkliga kompetensen. Inlärare är på kursen för att kommunicera men också för att lära sig.

I det följande kommer jag att presentera resultaten av min egen undersökning. Materialet består av inspelade samtalskurser på approbatur- och cum laude – nivåer på vår institution år 1984. Jag har avlyssnat sammanlagt fyra timmar ovannämnda samtalslektioner och rapporterar nedan de fall där det enligt min mening är fråga om kommunikationsstrategier. Jag vet inte hur många deltagare det finns på varje lektion men kanske antalet ligger mellan fem och tio. Inlärarnas kunskaper i svenska är ganska bra, de har ju studerat språket på högstadiet, i gymnasiet och ett eller två år vid universitetet. Om stämningen vill jag säga det att alla de lektioner som jag lyssnade på var ytterst lärarledda; i några fall var det så att läraren talade mer än själva inlärarna. Detta syns också i resultat: eftersom inlärarna visste att de kan använda finska och att läraren hjälper till så bildade olika slags lån en stor grupp i deras kommunikationsstrategier (se nedan). Jag använder till stor del Faerch & Kaspers (1983a) typologi eftersom den är mest detaljerad och innehåller sådana strategier som Corder (1978) och Tarone (1977; 1980) inte har. Men som sagt tar jag inte notis om det om kommunikationsstrategier i mitt material är interaktionella eller psykolingvistiska; talaren använder sådana kommunikationsstrategier som han bäst kan dra nytta av, alltså klara sig i kommunikation.

5.1 Kodväxling

5.1.1 Lån från modersmålet

Karakteristiskt för mina data är att samtalsdeltagarna ofta vänder sig till modersmålet när de inte vet eller kommer ihåg det ord de behöver i kommunikation. Också Faerch & Kasper (1983a: 46) konstaterar att om läraren och eleverna har samma modersmål så växlar inlärarna mycket mellan L1 och L2.

(IL= inläraren, L= läraren, --= en liten paus, ---- = en längre paus).

(1)

IL: men jag tror att någon kunde börja med att sjunga och leka på svenska det skulle vara trevligt bara en timme per vecka börja *den asennekasvatus*

L: attityduppfostran

(2)

IL: det är därför viktigt för *vaihetyöntekijä*

L: tempoarbetare

IL: ja, tempoarbetare som har alltså sådana arbetsuppgifter som alltid består av samma bas kan man säga

I båda exempel (1, 2) använder inläraren sitt modersmål. Samtalsdeltagarna kan ju lätt ta till modersmålet eftersom de vet att samtalspartnerna förstår vad de säger och vad viktigast, läraren har finska som modersmål. Så finns inte faran att kommunikationen inte skulle fortsätta även om inlärarna använder sitt modersmål. Anmärkningsvärt är också det att inlärarna inte väntar att de skulle komma på ordet sig själv (jfr Faerch & Kaspers korrigeringsstrategier på s. 43 i detta arbete) utan använder sitt modersmål snabbt. Å andra sidan är det också ofta så att lärarna inte ger möjlighet för inläraren att tänka och vänta utan säger ordet omedelbart på svenska även om inlärarna inte ber om hjälp.

5.1.2 Lån från andra språk

Samtalsdeltagarna lånade ord också från andra språk, inte bara från modersmålet. Här syns enligt min mening tydligt att mitt material består av språkstudierande.

(3)

IL1: vi har olika slags uppgifter, t.ex. ---- vad är *crossword*

IL2: korsord

(4)

IL: dom har en gräns av kalorier de får bara ett tusen kalorier per dag och de äter proteiner och *alles*

I exempel 3 använder inläraren engelska och annan inlärare hjälper med att säga det på svenska och i exempel 4 sägs ordet *allt* på tyska. Det är värt att notera att Tarones (1977; 1980) klassifikation språkbyte betyder det att inläraren använder bara sitt modersmål, Tarone skriver inte om det att inläraren kunde ta till andra språk än sitt modersmål i kommunikation. Här skiljer Tarone från Corder (1978) som skriver om lån från andra språk och från Faerch &

Kasper (1983a) vars språkbyte betyder en möjlighet att byta språk från L2 till antingen L1 eller något främmande språk.

5.1.3 Lån och kooperativa strategier

Inläraren kan, enligt Faerch & Kasper (1983a: 51) signalera motpartnern att hjälp behövs som leder till att det kommunikativa problemet behandlas tillsammans (jfr Tarones interaktion på s. 27-28 i detta arbete). Corder (1978) och Tarone (1977; 1980) kallar dessa strategier "hjälpökande". Samtalsdeltagarna i min undersökning vänder sig oftast till läraren – men frågar dock också varandra. I allmänhet kan man säga, som redan nämnts, att inlärarna var "hjälpökare" som inte generade sig för att fråga och be om hjälp. Men det är väl samtalskursens mening – lära nytt och våga kommunicera. Strategierna är ett slags hjälpmedel. Det är värt att notera att hjälpökning förekom som strategi också tillsammans med andra strategier, inte bara med språkbyte. (se t.ex. exempel 9).

(5)

IL: om du är borta t.ex. tre dagar man borde inte göra det – så har du – mm—*vad är det ---- omatunto*

L: samvete

IL: samvete du har dålig samvete

(6)

IL: några gånger får vi ordlistor om några vissa saker t.ex. -- *vad är det ---- jag kommer inte ihåg svenska ordet*

L: säg det på finska

IL: *astiat*

IL2: är det tesked...

L: jaha service menar du, koppar, fator och sådana här

IL1: ja och olika slags saker där man kokar mat

(7)

IL: body buildare kan välja just de rörelser som bäst påverkar vissa muskler så att man kan – *jag vet inte vad ohjata*

L: programmera

(8)

IL1: då ---- *pudottaa painoa vad är det*

L: banta

IL1: hur bantar dom

I alla exempel visar inläraren klart det att han behöver hjälp och använder samtidigt sitt modersmål. Exempel 6 är ett mycket typiskt kommunikationsfall i mitt material (och i alla fall där inlärarspråket studeras) : det innehåller samtidigt många kommunikationsstrategier. För det första ber inläraren om hjälp *vad är det, jag kommer inte ihåg svenska ordet* och säger ordet på finska. Sedan föreslår en annan inlärare ordet *tesked* som ligger nära Tarones (1977 198; 1980: 429) *approximering* som betyder det att ordet eller strukturen ligger semantiskt nära till det rätta, t.ex. att inläraren använder ett mycket allmänt ord i stället för specifikt; i mitt exempel är dock fallet vice versa. Detta fall "tesked" kan också ses som *semantiskt undvikande* där inläraren, enligt Corder (1978: 9), inte säger det han ursprungligen tänkte säga – inläraren vet kanske här att *tesked* inte är det rätta ordet man han vill säga någonting för att diskussion skall kunna fortsätta. I Faerch & Kaspers typologi ligger mitt exempel också närmast till semantiskt undvikande som, enligt Faerch & Kasper (1983a: 44) betyder att inläraren säger *nästan* vad han vill säga om ämnet i fråga. *Tesked* kan ytterligare placeras till Faerch & Kaspers (1983a: 48) *generalisering* där inläraren ersätter sitt lexikon med ett ord som han tror att fyller luckan. Den sista kommunikationsstrategi i inlärarens yttrande (exempel 6) *ja och olika slags saker där man kokar mat* heter parafrasering och det diskuteras i det följande.

5.2 Parafrasering

Om en talare upptäcker att det ord han avsett att säga saknas i hans kompetens, kan han, enligt Kotsinas (1982: 195) välja bland flera olika sätt att fylla tomrummet: parafrasering utgör en teknik att kringgå, omskriva de ord som saknas i talarens repertoar. Detta kallas för parafrasering (omskrivning) av alla tre forskare, man försöker förklara på något sätt och säga med andra ord. I mitt material finns många sådana fall där inläraren beskriver eller omskriver det ord han inte kan eller inte kommer på:

(9)

IL1: vad kunde man göra annat än diskutera så här i samtal – vad gör ni i andra språk – i engelska

IL2: vi har varierande saker – vi har en timme historia och där pratar vi med någon annan – jag kan inte säga det här ---- *så att man pratar i mikrofon och någon annan hör*

L: i studion

IL: de här studio ---- de här uppgifterna i studio var roliga

(10)

IL: det var i för ett år sen den där Ernst hon var *hennes förlovad*

L: fästman

IL: fästman

(11)

IL: den där *kvinnan som står på kassan*

L: kassörskan

(12)

IL: och jag tror att det är mycket viktigt att läsa – *läsa språket* till barn

L: ja att läsa högt

IL: ja

(13)

IL: och det här som hände i Komvux – *bam bam*

L: vad hände då

IL: no det var nån bara från Turkiet eller från Grek – Grekland som sköt en polis

I exempel 9 beskriver inläraren ordet *studio* och får hjälp av läraren. Inläraren har svårigheter ytterligare med *de här uppgifterna i studio* – han sökte kanske ordet *studioövningar*. (jfr omstrukturering nedan). I exempel 12 kommer inläraren inte ihåg strukturen *läsa högt* och ersätter med *läsa språket*. Detta kan ses som parafrasering men också som *ordprägling* (se Tarone 1980: 429, Faerch & Kasper 1983a: 49) där inläraren hittar på nya ord för att kunna fortsätta kommunikation. Ordprägling diskuteras noggrannare lite senare. I det sista exemplet betyder *bam bam* att någon skjuter. Det är en klar beskrivning och ger inläraren tid att tänka på ordet *skjuta*. Inläraren också upprepar och väntar på ordet *Grekland* (jfr korrigeringsstrategier på s. 43 i detta arbete).

5.3 Omstruktureringar

Omstrukturering används när inläraren upptäcker att han inte kan genomföra den ursprungliga planen som han redan börjat förverkliga. Inläraren måste då skapa en alternativ plan som gör det möjligt för honom att kommunicera. (Faerch & Kasper 1983a: 50). Kotsinas (1982: 194) kallar denna för omplanering som innebär att talaren plötsligt upptäcker att han inte klarar av att uttrycka det han påbörjat. Han planerar om repliken och använder en konstruktion som han är säker på att klara av.

(14)

IL: hon var så – hon gick på gården – hon hade en sådan gård där med växter och allt

L: trädgårdsland

IL: mm

(15)

IL: hon ser inte – hon ser mycket bra ut när hon inte tävlar – normal

L: men när hon tävlar då

(16)

IL: jag tycker inte så -- det märks – också det att liksom – jag kan säga----

(17)

IL1: han var lite aggressiv mot de här invandrarna

IL2: han försökte att ----han visade inte det men var hemskt rasistisk i alla fall

I exempel 15 försöker inläraren kanske först säga *hon ser inte ful ut* men kommer inte ihåg ordet ful och strukturerar en positiv sats i stället. I exempel 16 omstrukturerar inläraren sin sats många gånger men lyckas inte och ger sedan upp (se undvikande senare i detta arbete).

5.4 Ordprägling och generalisering

Enligt Tarone (1977: 198) och Faerch & Kasper (1983a: 50) betyder ordprägling att inläraren hittar på nya ord, skapar ett nytt IL-ord för att kunna fortsätta kommunikation. Generalisering, i sin tur betyder att inläraren löser problem i planeringsfasen och använder målspråkets regler i sina IL-strukturer – men den är inte alltid den korrekta L2 – regeln. Generalisering kan också betyda det att man t.ex. använder ett mycket allmänt ord i stället för specifikt – inläraren tänker att det räcker till med ett hyponym (jfr exempel 6). I Tarones (1977: 198; 1980: 429) typologi

heter generalisering approximering där inläraren använder målspråkets ord eller struktur som ligger semantiskt nära till de rätta former som man inte ännu behärskar eller i stunden har tillgång till. Tarone påpekar också vidare att approximering innebär det att inläraren *vet* att han använder fel ord eller struktur medan i generalisering vet han kanske inte det. Jag anser att det är ytterst svårt att bedöma hur medvetet eller omedvetet inläraren generaliserar. Deltagarna i min undersökning är kanske inte rädda för grammatiska fel eller olämpliga ordval eftersom de vet att läraren korrigerar (även om de får vitsord av kursen). Jag tycker hellre att inlärarna testat sina språkkunskaper och hypoteser med innovationer och generaliseringar. Generalisering ligger också, enligt min mening, nära till semantisk utvidgning (se s. 54).

(18)

IL: det är svårt att orientera sig i svenska språket – jag har just *testromaner* på engelska och så kommer jag till hit och försöker tala engelska och den går jag till tentamen och försöker skriva engelska och det är ju svårt att skifta mellan språk hela tiden om svenska inte – perf -- är *färre*

L: sämre

IL: sämre än engelska

I exempel (18) använder inläraren ordet *testromaner*, han betyder kanske kurslitteratur med dem. Sedan försöker han säga kanske *färre perfekt* eftersom han inte kommer ihåg (eller inte vet) att komparativ av dålig lyder *sämre*. Ordet *färre* är inte ordprägling utan hellre generalisering, den är ju komparativ av ordet *få*. Inlärarens sats innehåller ytterligare en kommunikationsstrategi, nämligen omstrukturering: *om svenska inte -- perf – är färre* (jfr föregående sida).

(19)

IL1: inte – har ni inte tänkt pröva det

IL2: man blir *överdrygt*

L: vad menar du med överdrygt – för mycket muskler

IL2: ja

(20)

IL: man får inte äta före träningen man måste vara två timmar så att man inte äter annars mår du *ut*

L: dåligt

(21)

L: tror ni att ni också bara gör ert eget språk enklare - - talar ett slags barnspråk på finska mot honom

IL: och med högre *ljudton*

L: högre röst jag tänker du menar

IL: ja ja det menade jag

I ovanstående tre exempel har inlärarna hittat på “nya” meningar av ord som hör till svenskans lexikon. Orden är dock i en fel plats i fel tid. Följande exempel (22) innehåller övergeneralisering/ ordprägling: inläraren strukturerar ett verb av svenskans adjektiv *besviken* och tror att **besvika* betyder finskans *pettää*.

(22)

IL: jag känner att jag inte vill *besvika*

L: göra besviken

IL: ja göra besviken om jag har en professor t.ex. från Amerika

(23)

IL: och det var roligt att prata om man hade en *bekvä*m människa där som man pratade med

L: trevlig kanske

(24)

IL1: vilka andra alternativ hade du

IL2: engelska bara eller var det så att man borde ha *ändrat* skolen om man skulle ha viljat ta nån tyska eller franska

L: bytt skola skulle du säga alltså man borde byta skola *vaihtaa koulua*

(25)

IL: och du ser friskare ut och men vikten inte går *lägre*

L: jaha vikten går inte ner

IL: så att många tror att vikten går ner men det går det inte

(26)

IL: i Sverige kan man bli *halvtidspension* eller säger man pensionerad på halvtid

L: man säger helst deltidspensionerad

IL: ja deltidspensionerad

I exempel 23 använder inläraren ordet *bekväm* på ett semantiskt fel sätt och generaliserar adjektivets betydelse. Man kan ju säga att t.ex. någon soffa är bekväm (finskans *mukava*) men adjektiv *bekväm* används inte om man talar om människor. Nästa exempel (24) innebär ett likadant fall: *ändra* betyder *muuttaa* och inläraren tror att det är rätt att säga *ändra skolan*. I exempel 25 tror inläraren att *gå lägre* betyder finskans *pudota*. Exempel 26 innehåller igen många kommunikationsstrategier. Först inläraren hittar på ordet *halvtidspension* och vänder sig sedan till läraren *eller säger man* och slutligen omstrukturerar *pensionerad på halvtid*. Exempel 22-26 kan ytterligare granskas genom Faerch & Kaspers (1983a: 46) *interlingval transfer* som betyder att inläraren kombinerar lingvistiska fenomen från L1 eller från L2 (eller något annat språk). I dessa exempel kan det också vara fråga om *inter-/intringval transfer* som förekommer när inläraren upplever L2 vara lik sitt L1. Inläraren generaliserar en IL-regel men generaliseringen påverkas av motsvarande strukturer i L1. (Faerch & Kasper 1983a: 47). Exempel kan ytterligare forskas som *semantisk utvidgning* som, enligt Kotsinas (1985: 29,87) innebär att talaren ersätter ett ord han inte kan med annat ord vars betydelse ligger nära det. Ordet kan då sägas få en utvidgad betydelse som innebär att ett ord används med en vidare betydelse än vad det normalt är i målspråket. En möjlig förklaring till företeelsen är kanske det att inläraren ännu inte har lärt sig den exakta betydelsen av vissa ord och känner sig därför fri att använda dessa ord i sammanhang där en målspråkstalare inte använder dem. Här syns tydligt hur svårt det är att sätta inlärarnas yttranden i kategorier och att samma yttranden kan innehålla många olika kommunikationsstrategier.

5.5 Reduktionsstrategier

Undvikandestrategier (Corders anpassningsstrategier och Tarones undvikande) betyder, enligt Kotsinas (1982: 193) att talaren har en föreställning om vad utgör svårigheten, dvs. vad han undviker. Enligt Corder (1978: 9) undviker talaren att riskera ett misslyckande när han känner att han inte kan uttrycka sitt meddelande på ett adekvat sätt.

5.4 Undvikande av ämnet

Undvikande av ämnet förekommer när inläraren inte talar om sådana ämnen som överträffar hans lexikaliska nivå. Inläraren kan undvika svåra ord och komplicerade grammatikmoment

(Tarone 1977: 197; 1980: 429). Enligt Corder (1978: 9) vägrar talaren att kommunicera eller fortsätta kommunikationen på grund av bristfälliga språkkunskaper. Inläraren känner sig osäker när det gäller lämpliga syntaktiska konstruktioner eller lämpligt ordförråd. Jag hittade bara ett exempel där talarna överhuvudtaget undvek att yttra sig om ett visst ämne:

(27)

IL: men fanns det ingen rasism bland polisen då

IL1: hmm (tystnad)

L: tycker ni det

IL2: ja (tystnad)

I min undersökning fanns bara ett fall (exempel 27) där inlärarna vägrar att kommunicera. När läraren ställde frågan så blev det bara en jättelång paus och lite mummel. Läraren försökte en gång till (*tycker ni det*) få diskussion men inlärarna undvek. Läraren väntade sedan lite och började med en ny sak. Jag tycker att det är ytterst svårt att säga varför inlärarna teg. Det kan vara så att det kändes svårt att tala på svenska om ett abstrakt ämne, rasism. Om diskussion hade förts på modersmålet så skulle inlärarna kanske ha kommunicerat mer. Som tidigare nämnts, måste man å andra sidan notera (se Kotsinas 1982: 192) det att det som uppfattas av lyssnaren eller forskaren som undvikande av ämne beror kanske inte alltid på talarens språkliga brister. Det kan också vara så att talaren bara låter bli att yttra sig (har ingenting att säga, är trött osv.). I allmänhet kan man säga att skälet till att det fanns bara ett undvikande av ämne i mina data är kanske det att inlärarna är avancerade (universitetsstuderande) och har redan sådana språkkunskaper att det är lätt att hitta omvägar och klara sig. Och om de inte klarar så frågar de läraren. Sist men inte minst vill jag konstatera också det att jag kanske inte har märkt alla undvikandefall – det är svårt att observera när man inte är med i situationer.

5.4.1 Övergivande av ämnet

Övergivande av ämnet betyder, enligt Kotsinas (1982: 194) det att talaren ger upp mitt i en replik och tystnar. Tarone, Cohen & Dumas (1976: 11) definierar övergivande av ämnet på det sättet att kommunikation om något ämne har redan inletts men sedan avbröts eftersom inläraren har svårigheter med målspråkets form eller regel. Tarone (1977: 198; 1980: 429) konstaterar ytterligare att inläraren vet inte hur han skall kunna fortsätta – han börjar en ny sats, avbryter och försöker igen. I mitt material:

(28)

IL: jag tycker inte så – det märks—också det att liksom – jag kan säga ----

Inläraren försöker klara av att uttrycka det han har påbörjat. Men det går inte. Efter en liten stund ger han upp och andra fortsätter diskussion om något annat ämne.

(29)

L: det lär finnas barn som har lärt sig att läsa vid två års åldern

IL1: men det är så tråkigt när de går till skolan och alla andra är så ---- (tystnad, en jättelång paus)

IL2: ja det är sant

I exempel 29 inläraren försöker säga någonting om de barn som inte kan läsa när de kommer till skolan. Han söker kanske något adjektiv men kommer inte på ett lämpligt ord eller omstrukturerar inte sin sats på något sätt. Efter en lång paus "hjälp" den andra inläraren genom att medge även om det i själva verket inte finns någonting att medge.

Som jag redan sagt är undvikandestrategier vanliga i inlärarspråket – inläraen märker att det blir problem med kommunikation och inläraren kan då planera om repliken. Han kan också hålla sig tyst eller tala om någonting som han inte först tänkte säga. Sådana tysta stunder och omstruktureringar finns i mina data. Men enligt min mening är det svårt att säga när talaren undviker kommunikation på grund av sina språkkunskaper. Undvikande kan vara tecken på en liten osäkerhet när det gäller språkets strukturer men lika bra kan det vara tecken på en slags talplanering. Vi börjar ju på nytt, avbryter och omstrukturerar också på modersmålet.

5.5 Icke-lingvistiska strategier

Icke-lingvistiska strategier (Corders "paralingvistiska medel" och Tarones "mimik") är strategier som används som stöd för verbal kommunikation. Faerch & Kasper (1983a: 50) konstaterar ytterligare att gester används också för att ge signal på motpartnern att hjälp behövs.

(30)

IL: så har jag – så har jag inte tillräckligt bred rygg ---- så har jag sådana här

L: smala axlar

IL: jaa

(31)

IL: han kan inte springa och han kan inte sitta så här att han lägger andra benet ----

L: ja ena benet över andra

I exempel 30 visar inläraren sina axlar eftersom han inte kommer ihåg eller vet det korrekta ordet. I exempel 31 visar inläraren också själv sina ben (det hörs på bandet att man flyttar stolen) och i båda fall hjälper läraren.

6. SAMMANFATTNING

Mitt pro gradu arbete bestod av fyra delar. Först diskuterades språkinläring, typiska drag i inlärarspråket och olika sätt att analysera inlärarspråket och språkinläring. Sedan presenterades kommunikationsstrategier och forskningens huvudlinjer, samt strategiernas karakteristiska drag med tanke på den interaktionella och psykolingvistiska definitionen som ligger i botten av kommunikationsstrategierna. Tredje delen av arbetet bestod av klassifikationer av Corder (1978), Tarone (1977; 1980) och Faerch & Kasper (1983a). Den sista delen var min egen analys av de kommunikationsstrategier som jag hittade i inspelade samtalskurser. Inspelningar, samtalskurser på approbatur och cum laude nivåer var gjorda på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet år 1984. Jag avlyssande sammanlagt fyra timmar och transkriberade alla de fall där det enligt min mening var fråga om kommunikationsstrategier.

Det språk som är målet för inläringen kallas för *målspråket* och det språk som inläraren använder på väg emot en behärskning av målspråket kallas *inlärarspråk* eller *interimspråk*. Termen inlärarspråket (interlanguage) var utvecklad av Selinker (1972) för att syfta på ett lingvistiskt system som en inlärare använder när han försöker yttra sig. Termen syftar, enligt Kotsinas (1985: 14) på att inläraren befinner sig någonstans på vägen mellan att inte alls kunna det nya språket och att behärska det som en talare i hans ålder och sociala sammanhang vanligtvis gör. Eftersom inläraren lär sig nya ord och regler förändras hans språk; från ett enkelt system till ett alltmer komplicerat. Inlärarspråket kan därmed betyda såväl det språk som används av en person som befinner sig i början av inlärningsprocessen som det som används av

en person som kan uttrycka sig ganska väl på målspråket. Termen kan beteckna alltså många olika språkliga system, beroende på var i inlärningsprocessen inläraren för tillfället befinner sig.

Inlärarspråket kan sägas vara inlärarens egen variant av målspråket, språk mellan L1 (källspråket) och L2 (målspråket). Eftersom inlärarspråket är ett särskilt system innehåller det typiska drag såsom förenkling, övergeneralisernig, undvikande osv. Inläraren måste tillgripa ofta vissa knäp eller ett slags utvägar som han inte lika ofta skulle använda om han talade sitt modersmål eller vore skickligare i målspråket. Lindberg (1996: 9) konstaterar att språkinläring kan ses som en kreativ process i vilken interaktion och kommunikation spelar en stor roll. I centrum står den aktive språkinläraren som kommer i kontakt med språket och använder det i olika typer av kommunikation. I det har kommunikationsstrategier en betydelsefull roll, anser jag.

Kommunikationsstrategier behövs när inlären försöker kommunicera, få budskapet fram trots språkliga brister. Inläraren har luckor i sin L2, i ordförrådet, språkets struktur, fraser, tempus osv. Inlärarens försök att fylla dessa luckor kallas för kommunikationsstrategier. Inläraren söker alternativa vägar att uttrycka sådant man språkligt ännu inte behärskar. Han kan kanske hitta på ett eget ord eller göra en omskrivning när rätt ord inte kommer på. Det är dock värt att notera att samma typ av strategier används också av infödda talare när de vill göra sig förstådda; speciellt i samtal med språkinlärare som på ett eller annat sätt signalerar att de inte förstår.

Den konkurrerande definitionen av kommunikationsstrategiernas bas har utformats av Tarone (1980; 1981) och Faerch & Kasper (1983a). Tarone anlägger ett interaktionellt perspektiv, dvs. att kommunikationsstrategier används som verktyg i samspel mellan talare och lyssnare. Kommunikationsstrategi definieras därmed, enligt Tarone, som ett ömsesidigt försök av två samtalspartner att enas om ett innehåll i situationer där de inte tycks dela de eforderliga uttrycksmedlen. Den psykolingvistiska definitionen, i sin tur, som Faerch & Kasper står för, ser kommunikationsstrategierna som delvis medvetna planer som man använder för att kunna lösa de problem som hindrar inläraren att nå det kommunikativa målet. Enligt den interaktionella definitionen kan kommunikationsstrategierna alltid upptäckas eftersom både inläraren och interlokutören är medvetna om problem och försöker lösa dem tillsammans. Strategierna som definieras enligt den psykolingvistiska definitionen kan inte alltid upptäckas i performansen

eftersom inläraren löser problemet själv och kan förutspå språkliga problem och planera sitt språk mycket på förhand.

Corder (1978), Tarone (1977; 1980) och Faerch & Kasper (1983a) indelar kommunikationsstrategier i två huvudkategorier: riskundvikande- och risktagningsstrategier. I undvikandestrategier undviker talaren att riskera ett misslyckande när han känner att han inte kan uttrycka sitt meddelande på ett adekvat sätt. I risktagningsstrategier utvidgar talaren sin kommunikativa repertoar och tar risken att bli missförstådd men vågar ändå försöka. Tarone och Corder urskiljer i sina klassifikationer ytterligare mellan inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier. Inlärningsstrategier används för att lära sig språk, de är ett försök att utveckla det språkliga kunnandet på målspråket. Kommunikationsstrategier, i sin tur, tas i bruk när talarens kommunikativa medel inte räcker till. De är strategier som inläraren använder för att på målspråket uttrycka det innehåll som han skulle vilja förmedla.

Jag avlyssnade sammanlagt ett fyra timmars fragment av samtalskurser som var inspelade på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet år 1984. När det gäller undersökningens reliabilitet och validitet så vill jag säga det att banden inte var så bra inspelade att man inte skulle ha möjlighet till misstolkningar. Då och då var det svårt utreda vad samtalsdeltagarna faktiskt sade. Mikrofonen låg kanske för långt borta eller deltagarna talade bara med låg röst. Det skulle också ha varit intressant att veta hur många deltagare det fanns i de fyra grupper som jag lyssnade på. Det var kanske så att det i varje grupp fanns någon som inte alls öppnade munnen. Det var intressant att märka också att det oftast var samma personer i varje grupp som tog hand om största delen av kommunikationen, dvs. det fanns i varje grupp bara ett eller två som vågade tala hela tiden. Som sagt var det karakteristiskt för min undersökning att inlärnarna och lärarnas modersmål var finska. Samma modersmål möjliggjorde att inlärnarna använde mycket finska i sina yttranden. De kunde vara säkra på att andra deltagare förstod, att kommunikationen inte blev hotad även om de bytte språk. Samtalsdeltagarna var mycket språkkunniga men vände sig ofta till läraren i knepiga situationer och försökte inte så mycket lösa problemet själv. Men till stor del var det också så att läraren inte väntade att inläraren skulle minnas ordet eller hitta någon utväg utan sade det rätta ordet nästan genast.

Jag indelade mitt material i sex olika kategorier och använde mestadels Faerch & Kaspers (1983a) typologi men hänvisade också till Corder (1978) och Tarone (1977; 1980) när det kändes nödvändigt eller betydande. Jag gav inga procentuella resultat eftersom de tre forskare som jag presenterade, inte heller rapporterade sina resultat med tanke på vilken strategigrupp som var störst eller minst. Så jag kunde inte utföra några kvalitativa jämförelser. Men mina resultat har dock stöd i Corders, Tarones och Faerch & Kaspers studier: nästan alla strategier som de presenterade i sina klassifikationer fanns också i mitt material.

Inlärarna i mina data använde mycket sitt modersmål, finska, i sina yttranden. De övergick inte helt till att tala finska utan lånade bara några ord, blandade in modersmålsordet, vanligtvis i mitten av satsen. Det fanns också ett stort antal exempel på hur inlärarna sade något ord på finskan och sen vädjade till läraren för att få hjälp med de ord de inte visste eller inte kom ihåg. Också parafrasering var en kommunikationsstrategi som användes i nästan samma mån som olika lån. Till denna klass hänförs sådana strategier där inläraren omskriver de ord som saknas i hans repertoar. Inläraren försöker förklara på något sätt och säga med andra ord. Olika slags omstruktureringar där inläraren upptäcker att han inte klarar av att uttrycka det han påbörjat och skapar då en alternativ plan var också presenterade i mitt material. Generalisering gjorde en intressant klass eftersom inlärarna använde sådana svenska ord som inte var lämpliga eller semantiskt rätta i kontexten.

Undvikandestrategiernas andel var liten i mina data. Det fanns bara ett fall (undvikande av ämnet) där inlärarna vägrade att kommunicera, fortsätta kommunikation. Ämnet, rasism var kanske för abstrakt eller inlärarna hade ingenting att säga om ämnet. Jag hittade ytterligare två situationer där inläraren inte visste hur han skulle kunna fortsätta och avbröt sin sats (övergivande av ämnet). Skälet till att det fanns bara litet undvikande i mitt material kan vara det att inlärarna, samtalsdeltagarna, studerade svenska på universitetsnivå och var redan så duktiga i svenska att de inte behövde titta när de stötte på ett problem i kommunikationen. Och man kan väl inte låta bli att notera lärarens roll som hjälpare. För det tredje vill jag påminna om att jag som forskare inte kanske märkte alla undvikandefall eftersom jag inte var fysiskt med i situationer. Den största strategigruppen som helt fattades i mina data var Faerch & Kaspers (1983a) formella reduktionsstrategier (se s. 36-38 i detta arbete). Som sagt kan skälet till detta vara det att inlärarna var så avancerade att de inte behövde reducera sitt språk fonologiskt, morfologiskt, syntaktiskt eller lexikaliskt. Men å andra sidan kan det också vara så att eftersom

de länge hade studerat svenska så kunde de förutspå problem och planera sitt språk mycket på förhand och behövde därmed inte vända sig till reduktion. Den sista strategin i min undersökning var icke-lingvistiska strategier där kroppsspråk användes som stöd för verbal kommunikation. Sammanfattningsvis vill jag säga att det var svårt att kategorisera inlärnarnas yttranden i några fall. En enstaka sats kunde innehålla många strategier. Men det är just därför kommunikationsstrategierna är enligt min mening intressanta och värda att forska i.

I själva verket avslöjer även t.o.m. en liten analys av ett spontant L2 samtal hur viktiga kommunikationsstrategierna är för inlärnarnas performans: talarna använder mycket tid och krafter när de försöker uttrycka sina yttranden. Undersökning av strategisk användning av språk har varit ett viktigt forskningsobjekt under de senaste tre årtiondena och det har skrivits mängder av undersökningslitteratur om kommunikationsstrategiernas natur, taxonomier, variationen i användning av kommunikationsstrategier och om praktiska tillämpningar av forskningen. Det skulle vara intressant att fortsätta undersökningen och göra t.ex. en longitudinell analys där samma inlärare skulle observeras i högstadiet och i gymnasiet. Inlärnarna kunde t.ex. spela olika roller i vardagssituationer. En sådan undersökning skulle ge en möjlighet att jämföra inlärnarnas kommunikationsstrategier på vägen till det nya språket.

LITTERATUR

- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. I Faerch, C. & Kasper, G. (red.) *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman. 100-118.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blum, S. & Levenston, E.A. (1978). Universals of lexical simplification. *Language Learning* 28. 399-416.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1. 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I Richards, J. & Schmidt R. W. (red.) *Language and communication*. Harlow, UK: Longman. 2-27.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning* 40. 155-187.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT press.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. I Richards, J. (red.) *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. 19-27.
- Corder, S.P. (1978). Strategies in communication. I Leiwo, M. & Räsänen, A. (red.) *Afinlan vuosikirja* 23. 7-12.
- Corder (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dik, S. (1978). *Functional Grammar*. North Holland Linguistics Series 37.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24. 37-53.
- Dörnyei, Z. & Scott, M.L. (1995). *Communication strategies: what are they and what are they not?* Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL).
- Dörnyei, Z. & Scott, M.L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47:1. 173-210.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *ISB- Utrecht vol 5 no 1*. 47-108.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983a). Plans and strategies in foreign language communication. I Faerch, C & Kasper, G. (red.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow: Longman. 20- 60.
- Faerch C. & Kasper, G. (1983b). On identifying communication strategies in interlanguage production. I Faerch, C. & Kasper, G. (red.) *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman. 210- 238.
- Faerch, C. – Haasrtup, K. – Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Viborg: Gyldendalske Boghandel.
- French, F. (1949). *Common Errors in English*. London: Oxford University Press.
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hjelmqvist, E. & Strömqvist, S. (1983). *Språkets psykologi*. Stockholm: AWE/GEBERS.
- Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning* 27. 383-411.
- Kasper, G. & Kellerman, E. (1997). *Advances in communication strategy research*. London: Longman.
- Khanji, R. (1996). Two perspectives in analyzing communication strategies. *IRAL* 34. 144-156.
- Kotsinas, U-B. (1982). *Svenska svårt. Några invandrades svenska talspråk*. Stockholm: Gotab.
- Kotsinas, U-B. (1985) *Invandrare talar svenska*. Malmö: Liber Förlag.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *Introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Levenston, E.A. & Blum, S. (1976). Aspects of Lexical Simplification in the Speech and Writing of Advanced Adult Learners. I Corder, S.P. & Roulet E. (red.) *The Notions of Simplification, Interlanguages, and Pidgins and their Relation to Second Language Pedagogy*. Geneve: Droz. 51-71.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Lightbown & Spada (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, I. (1985). Interaktionsmönster och kommunikationsstrategier i klassrummet. I Axelsson, M. & Bolander, M. & Lindberg, I. & Viberg Å. (red.) *Sum-rapport 1*. Stockholm: Institutionen för lingvistik. Stockholms universitet. 85-114.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Linnarud, M. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (1984). *Människans språk*. Malmö: Liber Förlag.
- Long, M. & Sato, C. (1984). *Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective*. I Davies et al (red.).
- Malmberg, B. (1971). *Språkinläring*. Lund: Berlingska Boktryckeriet.
- Mc Laughlin, B. (1987). *Theories of Second- Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Palmberg, R. (1979). *Communication strategies in interlanguage*. Licentiate thesis. Åbo Akademi: Department of English.
- Pitkänen, A. (1982). *Interlingua-Studier 1*. Tammerfors.
- Pitkänen, A. (1984). *Interlingua-Studier 2*. Tammerfors.
- Poullisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Poullisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. I Schreuder, R. & Weltens, B. (red.) *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins. 157-189.
- Richards, J. (1974). *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Sato, C. (1990). The syntax of conversation in interlanguage development. Tubinger Beiträge zur Linguistik. Series A. *Language development 11*.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL 10*. 209-231.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. I Brown, H. & Yorio, C. A. & Crymes, R. H. (red.) *On Tesol '77*. Washington: TESOL. 194-203.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning 30*. 417-431.

- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. *Tesol Quarterly* 15. 285-295.
- Tarone, E. & Cohen, A. & Dumas, G. (1976). A Closer look at Some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies. I Faerch, C. & Kasper, G. (red.) *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman. 4-14.
- Tarone, E. & Frauenfelder, U. & Selinker, L. (1976). Systematicity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage Systems. I Brown, D. (red.) *Papers in Second Language Acquisition*. 93-134.
- Willems, G.M. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System, Vol 15, No 3*. 351-364.
- Varadi, T. (1980). Strategies of target language learner communication: message adjustment. I Faerch, C. & Kasper, G. (red.) *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman. 79-99.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Yarmohammadi, L. & Seif, S. (1992). More on communication strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes. *IRAL* 30. 223-232.
- Yule, G. & Tarone, E. (1991). The other side of the page: Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. I Phillipson, E. & Selinker, L. Sharwood Smith, M. & Swain, M. (red.) *Foreign/ second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 162-171.